

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ENVIRONNEMENTS URBAINS FAVORABLES À LA SANTÉ ET  
GOUVERNANCE EN MILIEU SCOLAIRE :  
LE CAS DES COURS D'ÉCOLE DU PRIMAIRE

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉTUDES URBAINES

PAR  
GESSICA GROPP

DÉCEMBRE 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 - Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## Remerciements

Cette recherche a bénéficié de l'appui de nombreuses personnes. Je tiens d'abord à remercier mes directeurs, Richard Morin et Sophie Paquin, pour leurs savoirs et intérêts complémentaires et pour leur grande disponibilité. Les professeurs du département d'études urbaines et touristiques, les professeurs de l'Institut national de recherche scientifique, ainsi que de nombreux professeurs au département de géographie, ont également enrichi mon parcours et la réflexion académique dont voici les fruits.

Je tiens en second lieu à remercier Ruth, ma mère, qui a bien voulu lire le mémoire et dont l'appui indéfectible a joué un grand rôle pour l'accomplissement de ce projet. Par ailleurs, je me souviendrai de ce matin d'été où le sujet de recherche est apparu en discutant avec Frédéric, cher ami, dont l'opinion et l'expérience permettent de renouveler mes intérêts. Un remerciement à Giuseppe qui est doué pour agrémente le quotidien.

Je tiens à souligner, en troisième lieu, la participation des toutes les personnes rencontrées dans le cadre de la recherche. Leur disponibilité et leur dévouement pour la santé des jeunes ont contribué à éclairer les objectifs de cette recherche et, plus encore, leur engagement alimente un processus influent pour la suite des choses. Ce mémoire leur est dédié. En terminant, je tiens à souligner la contribution financière de la Fondation de l'UQAM pour le soutien financier.

## Tables des matières

Remerciements .....	i
Tables des matières.....	ii
Listes des figures .....	vi
Listes des tableaux.....	vii
Listes des abréviations, sigles et acronymes.....	viii
Résumé.....	ix
 INTRODUCTION .....	 1
 CHAPITRE 1 .....	 4
Les communautés scolaires impliquées dans les environnements favorables à la santé des jeunes	
1.1 Une mise en contexte : les enjeux de santé chez les enfants et les pistes d'action envisagées.....	4
1.1.1 Les recommandations pour valoriser l'activité physique chez les jeunes ...	5
1.1.2 Les pratiques prometteuses pour valoriser l'activité physique.....	6
1.2 Les environnements favorables et l'approche éco-environnementale en santé .....	7
1.2.1 Pourquoi intervenir sur les saines habitudes de vie ? .....	10
1.2.2 Pourquoi cibler les enfants ? .....	11
1.2.3 Pourquoi miser sur le milieu scolaire ? .....	13
1.2.4 Quelques initiatives québécoises d'environnement favorable en milieu scolaire .....	16
1.3 Gouvernance du système d'éducation québécois .....	19
1.3.1 Historique de la gouvernance du système d'éducation.....	19
1.3.2 Vers une gestion partenariale des écoles québécoises.....	20
1.3.3 Vers une gouvernance participative des initiatives scolaires ; le cas des cours d'école .....	22
1.3.4 Perspectives de financement des projets initiés par les établissements scolaires .....	23



<b>1.4 L'école au cœur des voisinages et de la qualité de vie des communautés scolaires .....</b>	<b>25</b>
1.4.1 L'implantation des écoles dans les voisinages montréalais .....	25
1.4.2 La proximité sociale et spatiale comme facteur d'engagement des communautés scolaires .....	26
1.4.3 Les enjeux reliés à la gestion des cours d'école du primaire .....	27
<b>1.5 Problématique de recherche .....</b>	<b>29</b>
<b>1.6 Bref retour sur les éléments de mise en contexte.....</b>	<b>30</b>
 <b>CHAPITRE 2 .....</b>	 <b>31</b>
<b>Cadre d'analyse et méthodologie de la recherche</b>	
<b>2.1 Le cadre théorique.....</b>	<b>31</b>
2.1.1 Les modèles de gouvernance .....	32
2.1.2 Les valeurs et la vision des parties prenantes .....	35
2.1.3 Les aspects de la bonne forme urbaine .....	35
2.1.4 L'embellissement des cours d'école en tant que politique publique : mobilisation d'une communauté scolaire et de leviers institutionnels .....	37
<b>2.2 Objectif, questions spécifiques et hypothèse de la recherche .....</b>	<b>38</b>
2.2.1 Objectif de recherche .....	39
2.2.2 Questions de recherche .....	40
2.2.3 Hypothèses .....	40
<b>2.3 Démarche méthodologique.....</b>	<b>43</b>
2.3.1 L'étude de cas comme stratégie de recherche .....	44
2.3.2 Collecte de données .....	44
2.3.3 Entrevues et sélection des répondants .....	47
2.3.4 Analyse et interprétation des données .....	49
2.3.5 Limites inhérentes à la recherche .....	50
<b>2.4 Les quartiers montréalais et les écoles du primaire observées .....</b>	<b>50</b>
2.4.1 Le secteur Ahuntsic.....	54
2.4.2 Le secteur Villeray.....	55
2.4.3 Le secteur Mercier-Est-Anjou.....	55
2.4.4 Le secteur Côte-des-Neiges .....	56
<b>2.5 Bref retour sur les stratégies et les outils méthodologiques .....</b>	<b>57</b>

<b>CHAPITRE 3: RÉSULTATS DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>59</b>
<b>Gouvernance des programmes et des initiatives en milieu scolaire</b>	
<b>3.1. Deux réseaux, une vision : coordination des plans d'action et intégration des partenaires institutionnels du réseau de l'éducation et de celui de la santé .....</b>	<b>60</b>
3.1.1 Programme en entente connexes du MELS et du MSSS : programme Kino-Québec et approche <i>École en santé</i> .....	60
3.1.2 La politique-cadre du MELS.....	62
3.1.3 Les perspectives d'intervention du MSSS.....	64
3.1.4 Le rôle des partenaires locaux : les commissions scolaires et les Centres de santé et de services sociaux .....	65
<b>3.2 Des communautés mobilisées pour les environnements favorables : le cas de la revitalisation des cours d'école .....</b>	<b>66</b>
3.2.1. Le rôle des parties prenantes.....	68
3.2.2 Valeurs des partenaires et des parties prenantes.....	73
3.2.3 La dynamique et le fonctionnement des comités de pilotage .....	76
<b>3.3 Facteurs déterminant les intrants et les extrants des initiatives des cours d'école .....</b>	<b>82</b>
3.3.1 Les conditions de démarrage.....	83
3.3.2 Les stratégies d'aide à la décision .....	89
3.3.3 Les résultats et les retombées observées dans le cadre de initiatives scolaires .....	91
<b>3.4 Retour sur les éléments d'analyse.....</b>	<b>100</b>
3.4.1 Modèles de gouvernance observés au niveau des partenaires institutionnels .....	101
3.4.2 Modèles de gouvernance observés au niveau des établissements scolaires .....	101
3.4.3 L'atteinte des critères de performance .....	102
<b>CHAPITRE 4.....</b>	<b>111</b>
<b>L'arrimage entre les partenaires concernant les environnements favorables à la santé des jeunes</b>	
<b>4.1 Collaboration entre les partenaires des établissements scolaires.....</b>	<b>112</b>
4.1.2 Collaboration entre les CSSS et les établissements du réseau de l'éducation .....	115
<b>4.2 Portrait des leviers d'action concernant les environnements favorables à l'échelle locale et territoriale .....</b>	<b>117</b>

<b>4.3 Retour sur les éléments de discussion concernant l'arrimage entre les partenaires .....</b>	<b>120</b>
4.3.1 La marge de manœuvre et les limites de l'autonomie reconnue aux écoles .....	120
4.3.2 Le contexte institutionnel et territorial du déploiement de pratiques en matière d'environnements favorables à la santé des jeunes .....	121
4.3.3 L'équité d'une politique publique concernant les environnements favorables dans le contexte de la décentralisation .....	124
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>126</b>
 <b>Appendice 1</b>	
Diagrammes du cadre conceptuel.....	132
 <b>Appendice 2</b>	
Grille d'entretien .....	135
 <b>Appendice 3</b>	
Défavorisation des familles avec enfants de moins de 18 ans du quartier Ahuntsic.....	141
 <b>Appendice 4</b>	
Défavorisation des familles avec enfants de moins de 18 ans du quartier Villeray .....	142
 <b>Appendice 5</b>	
Défavorisation des familles avec enfants de moins de 18 ans des quartiers Anjou et Mercier-Est .....	143
 <b>Appendice 6</b>	
Défavorisation des familles avec enfants de moins de 18 ans du quartier Côte-des-Neiges.....	144
 <b>Appendice 7</b>	
Variables de l'environnement bâti et impact sur l'activité physique des enfants .....	145
 <b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>146</b>

## Listes des figures

<b>Figure 1-1</b> Les volets de la nouvelle santé publique proposés par la Charte d'Ottawa, 1986.....	9
<b>Figure 1-2</b> 4 niveaux d'intervention du modèle éco-environnemental pour la promotion de l'activité physique.....	13
<b>Figure 1-3</b> Deux écoles en tête d'îlot.....	25
<b>Figure 1-4</b> Répartition des blessures dans les aires de jeu selon l'endroit où elles se produisent chez les 0-14 ans, au Canada, 2000.....	27
<b>Figure 2-1</b> Présentation du cadre méthodologique de la recherche.....	39
<b>Figure 2-2</b> Les 12 territoires des CSSS sur l'île de Montréal comprennent 29 CLSC.....	51
<b>Figure 2-3</b> : Répartition des secteurs des CLSC selon la favorisation matérielle, 2006.....	53
<b>Figure 3-1</b> Diagramme de l'approche <i>École et milieux en santé</i> .....	63

## Listes des tableaux

**Tableau 1-1**

Embonpoint et obésité selon le sexe et l'âge des enfants et des adolescents, Québec 1999

12

**Tableau 1-2**

Répartition de la proportion des enfants de 6 ans selon la participation à divers types d'activités physiques et sportives en dehors des heures de classe et le sexe, Québec, 2004

15

**Tableau 2-1**

Typologie de la gouverne et de la gestion des organisations du tiers secteur

33

**Tableau 2-2**

Entrevues réalisées

47

**Tableau 2-3**

Variables et indicateurs de la démarche méthodologique

49

**Tableau 3-1**

Compte-rendu synthèse de la gestion de projet :  
six étude de cas observées

77

**Tableau 3-2**

Les sources de financement de 6 études de cas

84

**Tableau 3-3**

Investissements du MELS pour l'embellissement des cours d'école dans la région de Montréal depuis 2005

85

**Tableau 3-4**

Outils d'aide à la décision déclarés avoir été utilisés  
par les six comités scolaires

90

**Tableau 4-1**

Collaboration locale et territoriale en lien avec  
différents aspects des environnements favorables à la santé  
en milieu scolaire

113

## Listes des abréviations, sigles et acronymes

ACN	Association canadienne de normalisation
AQPERE	Association québécoise pour la promotion de l'éducation relative à l'environnement
AVEC	Avenir viable, école et communauté
CLSC	Centre local de services communautaires
CS	Commission scolaire
CSDM	Commission scolaire de Montréal
CSMB	Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
CSSS	Centre de santé et de services sociaux
DSP	Direction de la santé publique
LIP	Loi sur l'instruction publique
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport
OMS	Organisation mondiale de la santé
SDG	Service de garde



## Résumé

En plus d'observer six cas d'amélioration de cours d'école dans quatre quartiers montréalais (Ahuntsic, Villeray, Mercier-Est/Anjou et Outremont), la recherche dégage des réflexions sur l'arrimage entre les partenaires de la santé et de l'éducation qui collaborent à la mise en place d'environnements favorables à la santé. La recherche vise à identifier les conditions propices et les obstacles à la mise en œuvre d'environnements favorables à la santé des élèves du primaire à Montréal. Cette problématique est orientée autour de trois questions secondaires. D'abord, nous cherchons à connaître les valeurs et les visions des parties prenantes impliquées directement ou indirectement dans la revitalisation des cour d'école. Ensuite, la démarche cherche à comprendre les modèles de gouvernance et les retombées de l'embellissement des cours d'école. Finalement, nous voulons identifier les interactions entre les représentants du réseau de la santé, ceux de l'éducation et les acteurs du milieu afin de voir en quoi ces leviers contribuent aux environnements favorables.

La configuration et le fonctionnement des comités scolaires chargés de planifier la revitalisation de la cour, le montage financier, les objectifs prévus et les retombées observés sont variables d'un établissement scolaire à un autre. Par exemple, nous avons observés trois modes de gouvernance différents, selon la typologie de M.-C. Malo, parmi les six cas observés : le modèle participatif, le modèle représentatif et le modèle dit militant ou missionnaire. Le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) s'inscrit plutôt dans une gouvernance mécaniste décentralisée. Les caractéristiques de cette forme de gouvernance sont typiquement associées à la mise en place d'un programme ministériel destiné à des organisations locales et confèrent de l'autonomie aux sommets stratégiques locaux. Pour les commissions scolaires, la gouvernance s'apparente au modèle de contrat de la performance. Selon ce qui a été observé, les ressources acheminées par les commissions scolaires visent à atteindre une normalisation des résultats.

Bien que la gouvernance de ces initiatives aux niveaux des écoles puisse être tournée vers l'intégration de différents usagers, on reconnaît une difficulté pour les commissions scolaires de les intégrer. En 1998, le Gouvernement du Québec a implanté une réforme administrative de décentralisation du système scolaire. Or, le pivot entre les écoles et les différents partenaires demeurent la direction scolaire. Cela canalise la gouvernance des établissements scolaires vers un fonctionnement hiérarchique traditionnel qui exerce une forte pression sur les directions. Sur le plan des résultats en aménagement et en animation, on observe premièrement une diversification des usages de la cour d'école suite à sa revitalisation et,

deuxièmement, on constate une difficulté pour les comités scolaires à arrimer le projet de la cour d'école avec le programme pédagogique de l'établissement.

L'approche *École en santé* représente une opportunité intéressante pour la planification des environnements favorables pour les élèves en milieu scolaire. Les agents pivots en charge de la coordination de cette approche animent un processus de réflexion notamment sur les besoins et les moyens pour améliorer les environnements favorables, mais ne sont malheureusement pas pourvus de ressources afin de les mener à bien. De plus, la difficulté de travailler sur la prévention et la promotion de la santé représente un défi qui accompagne l'implantation de l'approche en question.

Dans certains quartiers montréalais, la concertation locale peut faciliter le lien entre les écoles et les différents acteurs du milieu. En effet, les communautés scolaires expérimentent des projets avec des organismes communautaires, notamment pour l'aide aux devoirs, mais il n'est pas facile de sortir de la logique de l'offre de services entre ces partenaires. En terminant, nous avons remarqué qu'il n'existe pas de leviers entre l'arrondissement et les établissements scolaires. Les collaborations entre ces acteurs sont isolées autour de certains enjeux précis et ne découlent pas sur une vision commune de l'amélioration des environnements favorables à la santé.

**Mots clés :** Environnement favorable, santé, gouvernance, établissement scolaire, Montréal



## INTRODUCTION

Alors que les écoles du primaire sont présentes dans tous les quartiers de Montréal et que les enfants passent une grande partie de leurs périodes d'activités libres dans la cour d'école, les améliorations et l'embellissement de ces aires extérieures sont de plus en plus visibles. Certaines cours d'école sont encore de simples « étendues de bitume<sup>1</sup> » (Moquin, 2006 : 1), mais d'autres comptent des zones de jeux d'équipe, des modules de jeu, des aires de repos et des jardins. Depuis les années 2000, l'amélioration des cours d'école est promue par plusieurs partenaires du réseau de l'éducation et de la santé comme étant une stratégie qui favorise les saines habitudes de vie auprès des jeunes québécois (Lemieux et Thibault, 2011). Les récréations et les périodes au service de garde (SDG) sont des moments opportuns pour susciter l'activité physique et pour réduire les occasions de conflits entre les jeunes (Dionne *et al.*, 2009). Au total, les élèves du primaire connaissent au moins 600 périodes d'activités libres par année (les récréations et l'heure du midi) (Stratton et Mullan, 2005), ce qui peut représenter jusqu'à 25% de leur journée d'école (Dyment et Bell, 2008, dans INSPQ, 2011).

Comme nous le verrons, les communautés scolaires sont directement impliquées dans le *leadership* et dans l'élaboration de ces initiatives. À un autre niveau, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et le ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS) ont élaboré des politiques cadres afin de soutenir de telles initiatives. Puisque ces échelles d'acteurs sont différemment engagées, il est intéressant d'explorer les arrimages et les défis rencontrés concernant les environnements favorables pour la santé, en général et l'amélioration des cours d'école, en particulier. En somme, la présente recherche vise à identifier les

---

<sup>1</sup> Cette expression a été utilisée par un parent lors de l'inauguration de la cour de l'école Boucher-de-la-Bruère, dans le quartier Mercier-Est à Montréal (Moquin, 2006).

conditions propices et les obstacles à la mise en œuvre d'initiatives valorisant les environnements favorables à l'échelle des établissements scolaires.

Ce mémoire, réalisé dans le cadre de la maîtrise en études urbaines de l'Université du Québec à Montréal, s'inspire de deux cadres théoriques. D'abord, l'approche des environnements favorables à la santé est alimentée par certains courants de pensée en santé publique, et, ensuite, l'intérêt pour l'interface entre les divers acteurs impliqués s'inspire des études urbaines.

Les gains quant à l'association entre l'école, la famille et la communauté sont aujourd'hui indéniables sur le plan pédagogique et aussi pour la santé des jeunes. Malgré l'importance qu'on accorde à ce type d'approche, on connaît nettement moins les « mécanismes et les interactions qui composent la collaboration école-famille [...] en ce qui concerne la promotion de saines habitudes de vie auprès des élèves d'âge scolaire » (Power, 2003, dans Rivard *et al.*, 2010 : 765). De manière plus concrète, l'approche des environnements favorables à la santé permet d'étoffer et de valoriser certaines mesures promues par les politiques publiques sur les saines habitudes de vie. Cette approche dans le contexte, est une des contributions de la présente recherche à une meilleure compréhension des dynamiques sous-jacentes à de tels projets.

La seconde approche inspirée des études urbaines permet de cerner l'arrimage entre les tenants de la revitalisation des cours d'école au niveau national, régional et local, tout en portant une attention particulière à ce que A. Giddens appelait le « savoir-faire de la vie quotidienne » (Giddens, 1994). Cela amène à regarder la vision et les valeurs des projets portés par les comités qui pilotent ces initiatives dans les écoles. C'est dans cette logique que nous documenterons le rôle des différents acteurs et leurs interactions en ce qui concerne les opportunités d'amélioration des environnements favorables.

Le premier chapitre est l'occasion de présenter une revue de la littérature sur les thèmes de la recherche. La problématique y est expliquée. Le second chapitre

expose le cadre théorique, le cadre opérationnel et la méthodologie de la démarche. Il consiste également à aborder les études de cas en présentant les caractéristiques des voisinages observés. La présentation des résultats fait l'objet du troisième chapitre dans lequel il sera question de la dynamique de gouvernance autour de l'amélioration des cours d'école et des conditions de réalisation de ces initiatives. L'analyse des leviers qui favorisent les environnements favorables à la santé des élèves fait l'objet du quatrième chapitre.

## **CHAPITRE 1**

### **Les communautés scolaires impliquées dans les environnements favorables à la santé des jeunes**

Dans ce chapitre, il sera question d'introduire le cadre conceptuel de la recherche. Puisque ce thème touche à plusieurs disciplines, une particularité de la présente approche de recherche est d'intégrer à différents niveaux des cadres théoriques multidisciplinaires. Des diagrammes synthétisant les liens et les associations entre les concepts tels que nous les avons utilisés tout au cours de la présente recherche sont disponibles (Appendice 1, page 132).

#### **1.1 Une mise en contexte : les enjeux de santé chez les enfants et les pistes d'action envisagées**

Dans la mesure où l'obésité est considérée, par l'Organisation mondiale de la santé (OMS), comme une épidémie (Reyburn, 2010), les enfants québécois subissent une augmentation de l'embonpoint et de l'obésité (Ouellet et Stan, 1999). Des chercheurs de divers horizons sont à l'affût de solutions pour améliorer les comportements actifs des gens. L'intervention dans les cours d'école est vue comme un moyen durable, simple et peu coûteux (Salmon *et al.*, 2007: 159) qui favorise les saines habitudes de vie des jeunes.

Dans le programme national de santé publique 2003-2012, le MSSS propose des stratégies pour créer un contexte propice à la santé et au bien-être de tous. Puisque les champs d'action de la santé publique concernent plusieurs secteurs d'activités, « il est essentiel que les acteurs de la santé publique collaborent avec ceux des autres secteurs à la mise en place de conditions et à la création d'environnements [physiques, sociaux et économiques] qui, dans une optique de développement durable, favorisent la santé » (MSSS, 2003 : 22). Par exemple, depuis 2003, le



MSSS et le MELS ont déployé l'approche *Écoles en santé* et ils poursuivent conjointement des objectifs liés à la santé des jeunes.

### 1.1.1 Les recommandations pour valoriser l'activité physique chez les jeunes

Il y a plusieurs études qui ont évalué la proportion de participation des enfants aux activités physiques et qui suggèrent des résultats variés<sup>2</sup>. Dans l'ensemble, c'est tout de même moins de 50% des jeunes qui pratiquent des activités physiques au moins trois fois par semaine pour un minimum de vingt minutes à une intensité moyenne ou élevée (Lemay et Kino-Québec, 2000a : 19 ; Verstraete *et al.*, 2006 : 416). Cela représente un problème sur lequel les autorités en santé cherchent des réponses : « mass diseases and mass exposures require mass remedies » (Rose, 1994 : 95, dans Trudeau et Shephard, 2005 : 91).

Au titre des recommandations concernant l'activité physique, deux approches différentes tiennent des discours différents. Dans les publications anglo-saxonnes, les chercheurs proposent systématiquement un minimum de 30 minutes d'activité physique par jour pour les enfants et un niveau idéal de 60 minutes par jour (Stratton et Mullan, 2005 : 827; Jago et Baranowski, 2004 : 157-158; Trudeau et Shephard, 2005 : 93; Brownson *et al.*, 2010 : 437). Sur ces 60 minutes, au moins la moitié devrait être atteint dans le cadre du programme d'éducation physique, mais l'autre moitié doit être comblée pendant les temps libres à la disposition des écoliers<sup>3</sup> (Jago et Baranowski, 2004).

---

<sup>2</sup> Selon l'étude de Verstraete *et al.* (2006), 56% des enfants étaient actifs durant la récréation du matin. Selon l'étude de McKenzie *et al.* (1997), c'est 48% des enfants qui l'étaient. Finalement, selon une étude réalisée en Grande-Bretagne (dans Verstraete *et al.*, 2006), c'est plutôt 35-41% des enfants de 5 à 7 ans qui étaient actifs durant la récréation et durant la pause du dîner.

<sup>3</sup> La raison pour laquelle un grand nombre de scientifiques promeuvent systématiquement ce standard d'activité physique recommandée est attribuable au fait que de grandes institutions, comme les *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC), l'*American College of Sports Medicine* (Jago et Baranowski, 2004) aux États-Unis, Santé-Canada et la Société canadienne de physiologie de l'exercice (Lemieux et Thibault, 2011), ont établi ces seuils qui sont systématiquement repris par les chercheurs.

Or, il semble y avoir un débat naissant quant à la manière de promouvoir ces objectifs :

Le Comité scientifique de Kino-Québec reconnaît le mérite des lignes directrices émises par différents groupes d'experts. Toutefois, il considère qu'elles ont généralement été écrites dans une perspective davantage biomédicale que comportementale. Or, c'est la fréquence qui devrait de prime abord être mise de l'avant pour promouvoir un comportement donné. [...]. Le Comité désire donc s'assurer que l'attention sera portée sur la fréquence et la régularité de la pratique d'activités physiques et sportives des enfants, des adolescentes et des adolescents. C'est pourquoi le Comité s'écarte des lignes directrices publiées jusqu'à maintenant en recommandant que les jeunes fassent le plus d'activité physique possible. Cela peut signifier notamment de modifier le message des campagnes de sensibilisation qui ont toujours mis l'accent sur un nombre quotidien de minutes d'activité physique, par exemple 30 ou 60 minutes » (Lemieux et Thibault, 2011: 43).

Cette recommandation semble tenir compte de la population à laquelle elle s'adresse puisque les enfants préfèrent généralement les activités intermittentes aux activités prolongées où l'intensité varie peu (Lemieux et Thibault, 2011 : 40).

### **1.1.2 Les pratiques prometteuses pour valoriser l'activité physique**

Des pratiques dites prometteuses proposent des pistes d'action quant aux problèmes de santé populationnelle identifiés par la santé publique. L'association entre plusieurs disciplines permet de mettre en lumière des solutions nouvelles grâce à l'héritage méthodologique de la santé publique, basé sur les données probantes, mais aussi grâce aux stratégies identifiées par les secteurs de l'éducation, de l'environnement ou de la planification urbaine (Brownson *et al.*, 2010 : 442). En termes de lutte à l'obésité comme problème de santé publique, la définition des pratiques prometteuses est la suivante : « Actions en cohérence avec les connaissances scientifiques actuelles sur la problématique du poids, mais dont l'efficacité n'a pas été démontrée » (INSPQ, 2011 : 1).

En effet, chaque intervention prise séparément a probablement un impact limité, c'est plutôt la combinaison des dispositions environnementales (physiques et sociales) qui ont un effet sur les habitudes de vie. Selon S. Reyburn, les recherches dans ce domaine sont à l'état « embryonnaire » puisque les modèles théoriques actuels ne permettent pas tout à fait de tirer des corrélations entre la variable de

l'environnement<sup>4</sup> avec celle du comportement (2010 : 20).

Cela étant dit, des pratiques prometteuses sont maintenant reconnues par les perspectives gouvernementales de promotion de l'activité physique. En effet, l'approche québécoise *École en santé*<sup>5</sup> et les principes pour une approche populationnelle de l'activité physique de l'OMS (GAPA et International Society for Physical Activity and Health, 2010) incitent la mise en place des pratiques prometteuses. Elles concernent les stratégies partenariales de concertation et les stratégies globales. Les stratégies globales supposent de s'adresser à plusieurs facteurs du développement des jeunes. Un dernier aspect moins souvent reconnu comme étant une pratique prometteuse, mais non moins important dans l'approche québécoise pour susciter l'activité physique concerne la modulation des actions en fonction des réalités locales, du contexte et de la disponibilité des ressources du milieu (*ibid.*).

## **1.2 Les environnements favorables et l'approche éco-environnementale en santé**

L'association entre les problèmes de santé publique et l'environnement urbain précède de plusieurs décennies la notion d'environnements favorables à la santé. Depuis les années 1930, le Québec dispose de juridictions lui permettant de circonscrire des zones limitant les activités y prenant place. Cela résulte de recherches en épidémiologie, au 19<sup>e</sup> siècle durant l'ère industrielle, qui démontraient des corrélations entre la qualité de l'air et de l'eau et la santé des gens. L'implantation des districts, concept allemand, et du zonage permettent de protéger le public contre l'omniprésence des déchets, de la fumée et du bruit qui sont ciblés comme étant des nuisances à la santé des populations (Corburn, 2007). Aux États-Unis durant les années 1920, des groupes de femmes se penchent sur la disparité

---

<sup>4</sup> Dans l'article de S. Reyburn, il est question des variables concernant le cadre bâti. Ainsi, la notion d'environnement qu'il utilise fait référence à l'environnement physique.

<sup>5</sup> Le MELS et le MSSS utilisent l'appellation *École en santé*. Or, les institutions montréalaises, dont la DSP de Montréal, le CSSS de la Pointe-de-l'Île et les intervenants rencontrés issus du réseau de la santé utilisent le vocable *École et milieu en santé*.

entre la santé des familles des banlieues et celles des quartiers centraux. La qualité des logements dans ces quartiers anciens était identifiée comme étant problématique. Ces logements ont fait l'objet de programme de rénovation urbaine dans les années 1950 et 1960 (Morin, 1988). Ils ont souvent été remplacés par des immeubles commerciaux, par des autoroutes ou bien par de trop rares logements sociaux insuffisants pour loger tous les évincés (Weiss, 1980, dans Corburn, 2007 ; Morin, 1988).

En dépit de la déstructuration de certains quartiers centraux montréalais et malgré un étalement urbain orienté sur le déplacement autoroutier, des protagonistes de la bonne forme urbaine proposent de favoriser certaines caractéristiques afin d'améliorer la qualité de vie en ville. Dès les années 1960, ce courant cible le bien-être de la population et la qualité des environnements naturels et construits (Sénécal *et al.*, 2005 : 21). K. Lynch, précurseur de la notion de forme urbaine, propose une description des valeurs de la bonne forme de la ville. « Lynch offers five "dimensions of performance": vitality, sense, fit, access, and control » (dans Ford, 1999 : 255). Nous reviendrons sur les aspects de la bonne forme urbaine au chapitre 2.1.3 et 3.4.3.

Dès la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle, des chercheurs en psychologie s'intéressent à l'influence de l'environnement sur les individus. Les travaux de K. Lewin<sup>6</sup> (1936 et 1944), K. Koffka (1963) et U. Bronfenbrenner (1979) vont proposer une approche de *conjonction*, qui s'oppose à l'approche de *disjonction* (Altman et Rogoff, 1987, dans Cloutier et Torres, 2010 : 6), c'est-à-dire où l'individu et l'environnement s'influencent simultanément (Cloutier et Torres, 2010). Cette théorie jettera les assises d'un nouveau paradigme (*ibid.*; Leatherdale *et al.*, 2010; Lopes, 2012; Weiss, 2003).

D'abord appelée approche écologique puis ensuite approche environnementale, ou

---

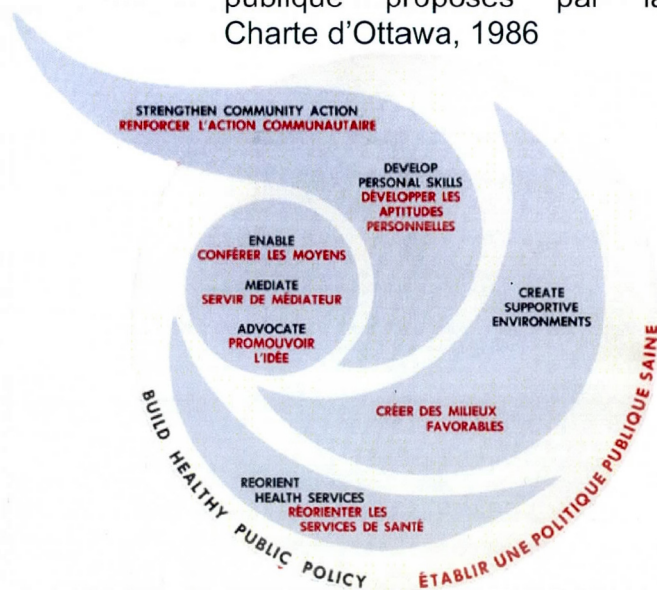
<sup>6</sup> En 1944, Kurt Lewin publie un article sur l'écologie psychologique dans lequel il propose des nouvelles bases pour sa discipline : « Le comportement [des individus] résulterait de deux forces externes, l'environnement qui a un effet sur le comportement à travers les perceptions dont il est l'objet » (dans Weiss, 2003 : 250).



éco-environnementale, la théorie de la *conjonction* de Bronfenbrenner a été intégrée à l'approche globale de santé publique. Les prémisses de cette théorie seront reprises et diffusées par la Charte d'Ottawa en 1986, puis par l'OMS (Reyburn, 2010 : 2). La Charte d'Ottawa résulte d'une conférence internationale organisée par l'OMS, le Ministère canadien de la Santé et du Bien-être social et l'Association canadienne de santé publique (OMS, Santé Canada et ACSP, site internet). Cette Charte (Figure 1-1) a marqué une transition fondamentale pour les perspectives de recherche et pour les politiques publiques sur la santé puisqu'elle a confirmé que « [...] les facteurs environnementaux seraient plus déterminants que les approches traditionnelles cherchant à modifier les connaissances, les habiletés et les opinions » (DSP, 2002 : 53).

La psychologie environnementale a documenté des méthodes de recherche pour étudier la relation d'interdépendance entre les individus, leurs comportements et les lieux (Wicker, 1979, dans Weiss, 2003 : 250). Capitalisant sur les théories développées, une série de recherches sur les enfants ont permis d'observer que

**Figure 1-1 : Les volets de la nouvelle santé publique proposés par la Charte d'Ottawa, 1986**



Source : Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé, 1986 : 1. <http://www.phac-aspc.gc.ca/ph-sp/docs/charte-chartre/index-fra.php>

leurs comportements varient davantage selon leur environnement immédiat que selon leurs caractéristiques individuelles (Barker et Wright, 1949, dans Weiss, 2003 : 251; Cloutier et Torres, 2010).

Aujourd'hui, l'approche environnementale est promue par plusieurs instances de santé publique au Québec et elle s'inscrit dans le Programme national de santé publique 2003-2012

(MSSS, 2008). Plus particulièrement, elle cible quatre catégories de facteurs : la disponibilité de produits et services; les structures physiques, les structures sociales et politiques et les messages médiatiques et culturels (DSP, 2002 : 53). L'approche environnementale permet de valoriser la plate-forme commune entre les disciplines du développement urbain et celles de la santé des populations.

À la lumière de ces facteurs et des enjeux de santé contemporains, des chercheurs en santé publique proposent des mesures pour lutter contre l'épidémie de l'obésité. Certains des axes d'intervention ciblent la forme urbaine: « L'adhérence et la persistance des participants à une activité organisée s'explique en partie par la proximité géographique des équipements, parcs et espaces verts, et par leurs caractéristiques et qualités » (Gordon-Larsen *et al.*, 2006, dans Reyburn, 2010 : 6). Ces caractéristiques sont l'accessibilité, la sécurité et l'attrait des équipements (Humpel *et al.*, 2004, dans Reyburn, 2010).

L'une des orientations expérimentées par les communautés scolaires correspond aux différents volets de l'approche environnementale : « [...] l'aménagement et l'animation représentent les deux éléments clés complémentaires » d'une organisation de la cour (Dionne *et al.*, 2009 : 27). L'amélioration du cadre bâti d'une cour d'école s'adresse au volet de l'environnement physique alors que l'animation de la cour s'adresse au volet social. Ainsi, un environnement favorable à la santé des jeunes correspond à la conjugaison des facteurs individuels, sociaux et environnementaux pour valoriser la pratique de l'activité physique (Ball *et al.*, 2007, Fein *et al.*, 2007, Giles-Corti et Donovan, 2002, Lemieux et Godin, 2009, Rhodes *et al.*, 2007, dans Lemieux et Thibault, 2011 : 58).

### **1.2.1 Pourquoi intervenir sur les saines habitudes de vie ?**

Dans le plan d'actions du ministère de la Santé et des Services Sociaux qui porte sur la promotion des saines habitudes de vie et sur la prévention des problèmes reliés au poids (MSSS, 2006), les environnements favorables sont présentés comme nécessaires à « l'adoption et au maintien de saines habitudes de vie » (MSSS, 2006 : 7). En 2007, le MELS publie une politique-cadre proposant des orientations

qu'il soutient en matière d'environnements favorables en milieu scolaire (MELS, 2007). Ces Ministères sont préoccupés par les enjeux de santé des jeunes et, au final, les écoles ont un mandat mieux défini afin de soutenir les saines habitudes de vie des élèves.

Les deux Ministères concernés par la santé des jeunes ont mis en place différents programmes et mesures dont on estime les budgets à environ 56 millions de dollars en 2006-2007. Ces programmes, comme Kino-Québec, *Québec en Forme*, *Vas-y, fais-le pour toi !*, le programme de sécurité alimentaire, *Route verte*, *École en forme et en santé*, le *Fonds pour le développement du sport et de l'activité physique* et l'allocation pour l'*embellissement des cours d'école*, soutiennent la promotion de saines habitudes de vie dans différents milieux de vie et notamment à l'école (MSSS, 2006 : 39).

Comme nous venons de l'évoquer, une enveloppe ministérielle accorde du financement pour soutenir les initiatives des communautés scolaires depuis 2005. Un programme gouvernemental d'embellissement des cours d'école finance l'ensemble des modifications de l'environnement bâti : « L'aménagement de la cour d'école concerne l'organisation physique de l'espace disponible, c'est-à-dire les aires de jeux collectifs, individuels et de repos, les modules et appareils de jeux ainsi que l'aménagement paysager » (Dionne *et al.*, 2009 : 27). Le programme École en forme et en santé et le Fonds pour le développement du sport et de l'activité physique soutiennent le volet de l'animation de la cour d'école. Ce volet fait référence au personnel d'animation, au prêt de matériel, à la formation de jeunes leaders et aux mécanismes de résolution de conflits (Kino-Québec et MELS, 2009 : 10).

### **1.2.2 Pourquoi cibler les enfants ?**

Selon la Direction de la santé publique (DSP) de Montréal, les enfants sont considérés comme un groupe vulnérable. Cette population connaît des problèmes de maladies chroniques, de blessures accidentelles, des intoxications dues aux produits chimiques, des risques liés à l'insécurité alimentaire et à l'exposition à la

violence et à la négligence (DSP, 2002).

Parmi les maladies chroniques, c'est l'incidence du surplus de poids qui représente la menace la plus importante. Ce problème touche notamment les jeunes Québécois (Tableau 1-1).

**Tableau 1-1 : Embonpoint et obésité selon le sexe et l'âge des enfants et des adolescents, Québec 1999**

	6-8 ans		9-11 ans		12-14 ans		15-16 ans	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
	%							
Embonpoint	9,5	13,3	21,9	17,8	21,7	18,4	18,6	19,0
Obésité	9,5	5,2	8,1	8,8	9,8	6,8	6,2	4,1

1. J. Colet et autres (2000).

Source : Institut de la statistique du Québec, *Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois, 1999, volet nutrition*.

Les risques liés à l'obésité pourraient faire en sorte que la génération qui était enfant en 2005 pourrait être la première à avoir une espérance de vie plus courte que celle de ses parents (Olshansky *et al.*, 2005 : 352, dans Brownson *et al.*, 2010 : 436). Le Plan d'action pour la lutte mondiale contre les maladies non transmissibles (2008) et la Stratégie mondiale pour l'alimentation, l'exercice physique et la santé (2004) font la promotion de l'activité physique et de la réduction des comportements sédentaires auprès des pays membres afin de réduire la prévalence de l'obésité<sup>7</sup>. Les stratégies proposées concernent l'augmentation de l'activité physique et sportive qui désigne toutes les formes de mouvement qui entraînent une dépense calorique (dans Lemieux et Thibault, 2011 : 9). Il semble que les jeunes ne soient pas assez engagés dans ce type d'activités : « Au Québec, en 2004, plus d'un garçon sur

<sup>7</sup> Ce n'est pas la totalité des études basées sur des données probantes qui concluent qu'il y a un lien entre la masse corporelle et l'activité physique. Pour l'analyse que nous retenons, les recherches qui abondent dans le sens du lien de causalité entre la quantité d'activité physique et la masse corporelle chez les enfants ont été réalisées sur de plus longues périodes que les études l'infirment (Moore *et al.*, 1995, Klesges *et al.*, 1995, Berkowitz *et al.*, 1985, dans Moore, 2003 : 11).

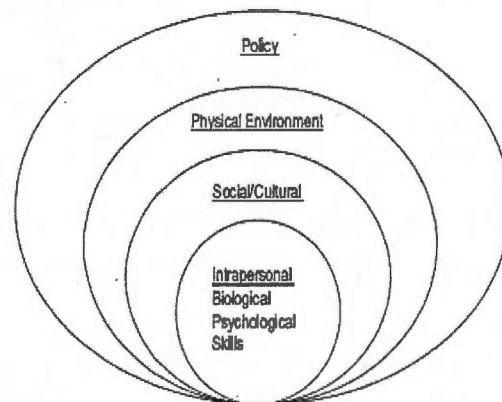


quatre (26,5 %) et près d'une fille sur deux (49,2 %) de 6 à 11 ans faisaient moins de sept heures par semaine d'activité physique d'intensité moyenne ou élevée durant leurs loisirs » (Nollin et Hamel, 2008, dans Lemieux *et al.*, 2011 : 9).

Selon l'Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes (ESCC) (2005), ce n'est pas la quantité d'activité physique pratiquée par les jeunes (loisirs ou déplacements) qui détermine le surplus de poids chez les jeunes Montréalais. « Il est possible que les comportements alimentaires exercent une influence plus importante, bien que les données de l'ESCC ne permettent pas de le vérifier » (dans ASSS de Montréal, 2010 : 31).

L'augmentation de l'activité physique requiert la présence de déterminants environnementaux, sociaux et individuels (GAPA et International Society for Physical Activity and Health, 2010). Parmi les solutions connues, il semble que « l'environnement urbain » constitue une piste intéressante sur laquelle miser : « il nous faut bâtir sur les acquis et se rappeler que les approches les plus efficaces s'appuient à la fois sur un réaménagement du cadre de vie et de l'environnement urbain, de même que sur des approches ciblant des clientèles ou des groupes plus à risque » (DSP, 2002 : 85) (Figure 1-2).

**Figure 1-2 :** 4 niveaux d'intervention du modèle éco-environnemental pour la promotion de l'activité physique



Source : Brownson *et al.* *Translating Epidemiology Into Policy to Prevent Childhood Obesity*, 2010 : 437

### 1.2.3 Pourquoi miser sur le milieu scolaire ?

La question de la santé des élèves occupe et préoccupe les instances de l'éducation depuis bien longtemps. Par le biais du programme scolaire et selon une approche thématique, on enseignait par exemple les risques liés au tabagisme, on faisait la

promotion d'une alimentation saine ou encore des moyens contraceptifs. Cette approche est perçue comme étant incomplète dans la mesure où elle survalorise l'adoption de comportements individuels, au détriment du milieu dans lequel les élèves évoluent (GAPA et International Society for Physical Activity and Health, 2010). De plus en plus, on parle d'une approche globale de promotion de la santé. Cette appellation propose d'aborder la santé dans une perspective plus large que par thèmes, et de tenir compte des facteurs de l'environnement social et physique des personnes, et des jeunes en particulier. C'est dans cette trame que des programmes proposent des moyens pour sécuriser les trajets menant à l'école et qu'on propose l'implication d'associations communautaires du quartier pour animer l'aide au devoir (*ibid.*).

La littérature nous apprend que certains programmes qui ciblent les jeunes qui sont moins actifs ont un effet mitigé à long terme. Plus encore, les programmes qui ciblent l'activité physique à la maison connaissent un succès décevant. À long terme, les enfants délaissent ces programmes pour revenir à leur mode de vie habituel (Dale *et al.*, 2000, dans Verstraete *et al.*, 2006 : 418).

Ainsi, au contraire d'une approche ciblée, l'approche populationnelle est valorisée par les tenants de l'activité physique chez les élèves. Les écoles permettent d'en rejoindre un grand nombre peu importe le niveau socio-économique des parents et cela « rédu[it] des inégalités sociales liées à la santé de même qu'à l'accès aux services, aux infrastructures et aux équipements sportifs et récréatifs » (GAPA et International Society for Physical Activity and Health, 2010 : 3). C'est la notion d'équité qui exprime ce rapport entre les inégalités sociales liées à la santé et l'accessibilité des services et équipements (*ibid.*).

Dans une perspective d'équité, l'école permet de rejoindre la très grande majorité des enfants : « Schools are ideal settings for the promotion of PA [physical activity] since all children can be reached » (Verstraete *et al.*, 2006: 416). Certains auteurs insistent même sur l'intérêt de susciter l'activité durant les périodes libres plutôt que durant les heures d'école (Sallis *et al.*, 2000, Voss *et al.*, 2008, dans Lemieux et

Thibault, 2011 : 49).

Bien que les cours d'éducation physique constituent une source très importante d'activité physique, il semble qu'ils soient insuffisants pour combler les besoins des enfants : « [...] even the best school physical education programs do not provide enough physical activity to meet health-related recommendations » (McKenzie *et al.*, 2010 : 70). Excluant les cours d'éducation physique, la proportion de garçons de 9 ans qui ont rapporté un minimum de sept séances d'activité physique par semaine est de 53 %. La proportion de filles qui a ce niveau d'activité physique à 9 ans se situe à 44 % (Ouellet et Stan, 1999 : 235). Chez les enfants de 6 ans, cette proportion serait encore moins élevée (Tableau 1-2).

Les politiques soutenues par des partenaires en santé et en éducation qui visent l'augmentation du temps consacré à l'activité physique proposent d'intervenir durant les récréations et le service de garde (Kino-Québec 2000a et 2000b; Lemay et Kino-Québec 2000 ; Laberge *et al.*, 1999). Ce temps libre représente l'apport potentiel d'activité physique le plus intéressant (Burdette *et al.*, 2004, dans Veitch *et al.*, 2006 : 383). Par exemple, « 94% des écoles offrent en moyenne 25 heures de service de garde par semaine, mais moins de six heures sont consacrées à l'activités physique » (DSP, 2002 : 53).

**Tableau 1-2 :** Répartition de la proportion des enfants de 6 ans selon la participation à divers types d'activités physiques et sportives en dehors des heures de classe et le sexe, Québec, 2004

	% garçons	% filles	% total
Presque tous les jours	35,3	27,7	31,5
Quelques fois par semaine	33,5	33,2	33,4
Environ une fois par semaine	12,5	18,8	15,7
Un fois par mois ou moins	18,6	20,3	19,5

Source: Desrosiers et Eid, Institut de la statistique du Québec, 2007 : 1

Dans une perspective pédagogique, une certaine littérature propose que l'école soit un espace commun où le noyau familial et celui scolaire partagent une dynamique

*proactive* plutôt que *rétroactive* l'un avec l'autre. « The goal of family involvement with education is not merely to get families involved, but rather to connect important contexts for strengthening children's learning and development » (Christenson et Sheridan, 2001 : 7). Ce sont davantage les efforts fournis par l'équipe-école que le statut socio-économique des familles qui favorisent l'implication des parents au sein du projet académique (Dauber et Epstein, 1993, dans Christenson et Sheridan, 2001 : 109). Au Québec, on reconnaît que la collaboration entre l'école, la famille et la communauté est particulièrement importante pour l'adoption et le maintien des saines habitudes de vie des élèves (Lopes, 2012). Nous reviendrons sur des aspects de cette dynamique au chapitre 4.1.

En somme, l'école est considérée comme un lieu de fréquentation important pour ses usagers, mais aussi comme un lieu où les interactions sociales sont déterminantes pour l'apprentissage des jeunes. En tenant compte de l'enjeu du déficit d'activité physique chez les jeunes, le potentiel d'amélioration de leur participation semble reposer dorénavant sur les périodes d'activités libres plutôt que durant le cursus scolaire. Pour ces raisons et pour le caractère équitable des interventions en milieu scolaire, l'approche populationnelle en santé privilégie les interventions dans les établissements scolaires. Voici quelques exemples novateurs en matière d'environnement favorable en milieu scolaire.

#### **1.2.4 Quelques initiatives québécoises d'environnement favorable en milieu scolaire**

L'approche des environnements favorables à la santé est expérimentée de différentes manières. Le Sommet de la Terre tenu à Rio (1992); le programme Santé 21 de l'OMS (1999), le programme Vivre en ville (2001) (Reyburn, 2010); et, depuis 2004, la notion de justice environnementale (Corburn, 2007) sont à l'origine de nombreuses politiques publiques s'attardant aux conditions environnementales de la santé. Les questions d'infrastructures de transport et d'équipements urbains sont de plus en plus centrales pour cette approche.

Une étude récente réalisée auprès de 240 adolescents de la région de Québec



révèle que « [...] ce n'est pas le revenu des parents ou leur niveau d'éducation qui a le plus d'incidence sur les déplacements actifs chez les adolescents, mais bien les facteurs urbanistiques<sup>8</sup> » (Porter, dans *Le Devoir*, 2012 : A11). L'école est au cœur des itinéraires quotidiens des adolescents et des plus jeunes et c'est pourquoi certains programmes, comme *Mon école à pied, à vélo* désormais discontinué, s'adressent à cette échelle en mobilisant les acteurs de la communauté scolaire (Gervais, dans *Le Devoir*, 2011).

Concernant particulièrement la santé des plus jeunes, le Québec est loin d'être la seule nation préoccupée par le déficit de l'activité physique et l'incidence de l'obésité chez les jeunes. Dans plusieurs pays occidentaux (comme l'Angleterre, la Suisse et l'Australie), l'école est souvent au cœur des interventions. Par exemple, les divers projets misent sur des éléments de l'environnement physique favorisant notamment les déplacements actifs vers l'école, l'utilisation optimale de la cour d'école et la pratique de sports et de loisirs actifs pendant ou après les heures de classe (MELS, 2007 : 12).

Dans la mouvance du programme *Grandir en ville*, promu par l'UNESCO, la sensibilité à l'importance d'une ville sécuritaire et favorable aux enfants s'est accrue (UNESCO, site internet). Dorénavant, sous la direction de L. Chawla depuis 1990, c'est K. Lynch qui a dirigé la première édition du programme *Grandir en ville* dans les années 1970. Ces projets utilisent l'évaluation et la collaboration des enfants pour revoir leur environnement immédiat (Cloutier et Torres, 2010 : 7).

Malgré l'importance des expériences internationales et des politiques nationales, c'est à l'échelle locale qu'on observe des innovations intéressantes en milieu scolaire. Nous allons voir brièvement trois exemples québécois où les écoles sont engagées dans la mise en place d'environnements favorables en impliquant plusieurs niveaux de partenaires. Les exemples ici présentés tendent à illustrer le

---

<sup>8</sup> Dans l'article, les « facteurs urbanistiques » sont décrits comme étant « la marchabilité du secteur résidentiel, la distance entre le domicile et l'école, le fait que la résidence soit centrale ou pas, etc. » (Porter dans *Le Devoir*, 2012 : A11).

rôle du milieu scolaire comme catalyseur de certaines conditions environnementales parfois destinées à susciter l'activité physique, mais parfois vouées à d'autres conditions favorisant l'apprentissage chez les élèves.

Premièrement, l'aide aux devoirs s'est développée en associant les professeurs et les intervenants communautaires comme des alliés pour la réussite des élèves. Ce service implique des organismes qui ont développé une expertise et il crée un climat de collaboration entre les différents adultes impliqués dans le cheminement pédagogiques des élèves (CSDM, 2007).

Deuxièmement, le programme *Avenir viable, école et communauté* (AVEC) est porté par la Conférence régionale des élus de Laval. Entre 2003 et 2011, 57 cours de récréation embellies ont impliqué un grand nombre de partenaires. Le programme AVEC consiste à « associer les jeunes, les conseils d'établissement, le personnel scolaire et leur communauté immédiate dans un projet de revitalisation du milieu de vie des jeunes » (CRÉ, 2011, vidéo). Le volet d'accompagnement de ce programme est assuré par l'Association québécoise pour la promotion de l'éducation relative à l'environnement (AQPERE), et le financement provient de la Ville de Laval, du Forum Jeunesse, des deux commissions scolaires de Laval, du syndicat des professeurs, du personnel de l'école, d'entreprises et de parents. En plus de l'espace physique extérieur, plusieurs écoles comptent aussi des comités d'élèves qui s'impliquent sur le plan de l'animation environnementale.

Outre les écoles de Laval qui connaissent « le plus vaste projet au Québec qui allie verdissement et éco-citoyenneté » (CRÉ, 2011, vidéo, site internet), il y a d'autres cas où les écoles s'associent avec des acteurs du milieu pour améliorer leur environnement. Par exemple, à Longueuil, on a planté à l'école primaire Lionel-Groulx 40 érables à sucre. Cette aire offre un espace de verdure « aux jeunes du quartier qui habitent, pour la plupart, dans des édifices à haute densité. La mini-érablière servira d'élément pédagogique pour les professeurs de sciences naturelles » (RQVVS, site internet).

Troisièmement, le pédibus est expérimenté, notamment, à l'école primaire St-Léon à Cowansville, en Montérégie. Le pédibus, aussi appelé trottibus, est une pratique qui consiste à offrir des circuits à pied aux élèves. Cinq circuits sont proposés comme parcours. Chaque pédibus est accompagné par un parent bénévole qui assure la sécurité (*ibid.*).

### **1.3 Gouvernance du système d'éducation québécois**

#### **1.3.1 Historique de la gouvernance du système d'éducation**

C'est en 1997 que la structure organisationnelle de l'instruction publique a pris la forme qu'on lui connaît encore. Tout compte fait, la démocratisation du système scolaire s'est faite graduellement. Dès 1971-1972, deux changements sont apportés : « tous les commissaires sont élus au suffrage universel et les comités d'école et de parents sont créés » (Plante, 2004 : 31). Ensuite, en 1988 (loi 170), le conseil d'orientation pour chaque établissement scolaire devient obligatoire et on leur accorde certains pouvoirs, comme les règles de conduite, les mesures de sécurité et la programmation des activités éducatives (Hamel et Jouve, 2006).

C'est finalement par le biais de la loi 180, appliquée en 1997, que la décentralisation du système d'éducation s'achève. La révision complète de la Loi sur l'instruction publique (LIP) a permis à des instances composées, notamment, de parents et de membres du personnel scolaire d'être des partenaires à part entière de la gestion des écoles, il s'agit des conseils d'établissement. Une des nouveautés instiguées par cette loi a été de ne pas accorder le droit de vote à la direction scolaire sur tous les dossiers, mais plutôt de lui attribuer un rôle de conseiller auprès des membres élus du conseil d'établissement (Hamel et Jouve, 2006 : 84).

C'est lors de l'intégration de cette réforme dans les écoles qu'elles ont développé peu à peu des créneaux de collaboration avec les associations culturelles et communautaires diverses. Parmi une série de changements qui modifient la

gouvernance du système scolaire<sup>9</sup>, c'est plus particulièrement en 2003, par le biais d'un amendement à la LIP (loi 124), qu'on entérine l'élargissement du mandat de l'école et des commissions scolaires. Il s'agit du Programme de formation de l'école québécoise sur lequel nous revenons au chapitre 3.1. La planification stratégique et les plans de réussite relèvent dorénavant entièrement de ces paliers qui ont la responsabilité d'identifier leur projet éducatif et les moyens<sup>10</sup> pour l'atteindre (CSDM, 2007 : 6 ; Brunet *et al.*, 2004 : 97).

### 1.3.2 Vers une gestion partenariale des écoles québécoises

Selon la Déclaration des enfants et des jeunes dans le cadre de Rio + 20, en 1992, la notion de *bonne gouvernance* a introduit la participation du public comme étant un principe fondamental pour la gestion des finances publiques (UNEP, 2011). Bien que plusieurs typologies de gouvernance soient fortement alimentées et débattues par nombre d'auteurs, de manière plus générale, la gouvernance est illustrée comme étant à l'extrémité du pôle d'un modèle de décision centralisée et coercitif, souvent incarné par un État centralisateur. C'est plutôt l'expression *gouvernance efficace* que nous avons rencontrée dans la littérature sur le thème qui nous intéresse (Lemieux et Thibault, 2011 : 84).

Selon P. Hamel et B. Jouve, l'implication de parents est rendue possible « afin de permettre au plus grand nombre d'intéressés de participer à la gestion scolaire »

---

<sup>9</sup> Nous abordons ici explicitement les lois qui concernent la gouvernance du système de l'éducation, mais d'autres réorientations majeures ont eu cours durant les mêmes années. Par exemple, en l'an 2000, « le gouvernement du Québec a adopté la Loi sur l'administration publique (LRQ, chapitre A-6.01) qui entérine l'instauration d'un cadre de gestion axé sur les résultats comme nouveau cadre de gestion auquel doit depuis se conformer l'ensemble des ministères et organismes gouvernementaux (publics et parapublics) » (Émery, 2005, dans Turcotte *et al.*, 2011 : 56).

<sup>10</sup> « La loi 180 donne des pouvoirs à l'établissement sur le plan des moyens par exemple en ce qui concerne la gestion de son personnel, l'utilisation de ses locaux, la disposition d'un budget qui lui est propre, l'établissement de liens organiques avec la communauté, la possibilité de conclure des ententes avec d'autres organismes et d'obtenir des ressources financières additionnelles, etc. » (Brunet *et al.*, 2004 : 99).



(2006 : 84-85). La présence grandissante accordée aux parents dans la gestion des écoles est en partie expliquée par la hausse du niveau de scolarisation de la société québécoise ce qui augmente leur volonté « d'influencer le projet éducatif et pédagogique » (*ibid.*, 2006 : 88). Elle est aussi rendue possible grâce à la réforme administrative<sup>11</sup> de l'instruction publique.

Depuis la réforme de la LIP de 1997, c'est l'instance du conseil d'établissement qui a été mise sur pied pour « faciliter le partenariat entre les parents, l'école et la communauté » (LIP, art. 42, dans DASSC, 2002 : 12). Ce conseil est issu d'une fusion entre les conseils d'orientation et les comités de parents (Beauchesne, 2011). Les membres peuvent être votants (parents et personnel) ou non votants (la direction et les représentants de la communauté) (Gouvernement du Québec, 2011, art. 42). La composition et le fonctionnement de ces conseils sont flexibles : de 5 à 20 personnes peuvent y siéger selon les besoins de l'école. « L'intention du législateur était que chaque école se dote d'un conseil d'établissement à son image » (Hamel et Jouve, 2006 : 84-85).

Sous une allure de démocratisation de la gestion des établissements scolaires (Saint-Pierre, 2004), nous pouvons toutefois questionner le contexte dans lequel cette ouverture se fait. Selon L. Guay (2005), la plus grande participation des citoyens dans les institutions québécoises en général peut se concevoir dans une perspective idéologique. Dans le cas particulier du système scolaire québécois, cela se traduit par une volonté de rejoindre un idéal de l'école communautaire, c'est-à-dire qui consiste à établir des partenariats entre l'école et son environnement pour réaliser le bien-être collectif (Saint-Pierre, 2004). Pour d'autres, la plus grande participation des usagers permet d'être plus efficace et de demander des redditions de compte aux parties prenantes. À l'ère du *New Public Management*, il semble que la gestion décentralisée optimise les retours sur l'investissement et que cela est plus efficace que quand les comités de gestion ne sont pas directement concernés par la

---

<sup>11</sup> Durant les années où des réformes administratives ont été implantées (la loi 180 en 1997, puis la loi 124 en 2003), il y a également eu une réforme sur le plan du contenu pédagogique dont il n'est pas ici question.

prise de décision (Grünwald et Rolnick, 2007, dans Ducharme et Lesemann, 2011; Pelletier, 2001a, dans Saint-Pierre, 2004).

La reconnaissance des nombreux acteurs impliqués d'une manière ou d'une autre dans la gestion du système d'éducation québécois rejoint la théorie des parties prenantes. D'abord élaborée pour les fins du management des entreprises, « [une] partie prenante est un individu ou groupe d'individus qui peut affecter ou être affecté par la réalisation des objectifs organisationnels » (Freeman, 1984 : 46, dans Mercier, 2001 : 6). Alors que plusieurs typologies étoffent la théorie en question, les parties prenantes, dans le cadre du présent mémoire, désignent les membres *primaires* (*ibid.*) qui entretiennent une relation directe, formelle ou non, avec l'organisation, soit l'école. Les parties prenantes dites *secondaires* (*ibid.*), dont les influences sont présentes mais la relation plus circonscrite, sont désignées plutôt comme des partenaires.

### **1.3.3 Vers une gouvernance participative des initiatives scolaires : le cas des cours d'école**

Comme nous venons de le voir, la gouvernance constitue une stratégie de gestion qui émerge d'une collaboration entre différentes parties intéressées (Brodhag, 2002). Cette idée de diversité des acteurs est au cœur de la littérature sur la gouvernance. Concernant la revitalisation des cours d'école, la participation d'une diversité d'acteurs favorise certainement la qualité mais aussi la pérennité du projet : « Lorsque le projet est soutenu par un enseignant isolé et qu'il est donc le fruit d'une initiative individuelle, et non pas d'une concertation collective, sa durée de vie risque de se limiter à la durée en poste de la personne dans l'école » (Philipipot, 2009 : 89). La collaboration des partenaires est une valeur chère aussi pour le MELS, important bailleur de fonds des projets d'embellissement de cours d'école. Par le biais d'un feuillet d'information destiné aux communautés scolaires, le MELS propose une série d'activités à prévoir en vue de susciter l'implication de « différents acteurs » (personnel de l'école, parents, élèves, membres de la communauté, etc.) afin de trouver des idées, des moyens et des ressources pour modifier la cour d'école (MELS, 2008).

Voici les activités de consultation et de participation proposées par le Ministère :

- l'animation de discussion en classe sur les besoins des élèves dans la cour d'école;
- la réalisation d'un sondage auprès du personnel, des parents, des élèves, d'organisations et d'individus ciblés de la communauté pour connaître leurs besoins et leur intérêt à s'engager dans le projet;
- la mise sur pied d'un comité cour d'école;
- l'invitation à la participation aux opérations de revêtement de la cour et de son infrastructure (drainage, remplissage, résistance au gel, etc.);
- et l'organisation d'activités de financement de la cour d'école (MELS, 2008, site internet).

Au sein des établissements scolaires, on retrouve plusieurs éléments d'une gouvernance coopérative entre des acteurs publics (commissions scolaires et directions d'écoles) et privés (parents, associations locales et entreprises) (Hamel, 2005). Pour ce modèle de décision, la littérature anglophone propose le concept de *consensus building* (Davidoff, 1965 ; Forester, dans Joerin *et al.*, 2005) pour lequel la prise de décision est partagée et non directive. Chez les auteurs francophones, on parle davantage de forum hybride (Callon, 1995, dans Sénécal, 2005) qui fait référence aux situations de « coopération et de négociation » et désigne les « dispositifs d'apprentissage réunissant des individus et des groupes dans le but de traiter des risques, de faire l'inventaire des choix possibles et de définir un projet commun » (Sénécal, 2005 : 280).

#### **1.3.4 Perspectives de financement des projets initiés par les établissements scolaires**

La reconnaissance des diverses parties prenantes au sein du système d'éducation québécois correspond à une volonté d'acheminer aux écoles la responsabilité de financer des aspects de leur projet éducatif. Les établissements scolaires sont davantage mobilisés pour la mise en œuvre de leur plan d'action, mais cela se fait sur une trame de fond de compression des dépenses de l'État (Hamel et Jouve, 2006 ; Saint-Pierre, 2004 ; Brunet *et al.*, 2004). Bien sûr, le financement acheminé par le gouvernement provincial est toujours central pour les écoles, mais la marge



de manœuvre nécessaire pour le projet éducatif de l'établissement doit être financée par des revenus autres, comme des contributions régionales, des frais d'usage, la vente de produits, etc. (Saint-Pierre, 2004 : 157).

Conséquemment à ce désengagement de l'État, dont l'estimation s'élève à une réduction du « tiers des effectifs scolaires actuels de l'enseignement primaire et secondaire » (Saint-Pierre, 2004 : 158), le financement des projets d'embellissement de cours d'école ne provient pas uniquement du MELS. Le financement prévu par le MELS pour ces initiatives existe depuis avril 2005. Il est une mesure complémentaire à la participation de la communauté et de la commission scolaire (dans Dionne *et al.*, 2009 : 144). D'après une enquête effectuée pour la DSP de la Capitale-Nationale<sup>12</sup>, ce sont plutôt les campagnes de financement organisées par l'école qui constituent la principale source de financement (62 %), suivies de l'aide provenant des arrondissements et des municipalités (47 %) et de la Caisse populaire Desjardins (25 %) (Dionne *et al.*, 2009 : 51). Il apparaît clairement que la diversité des bailleurs de fonds des projets dans les cours d'école coïncide avec le transfert d'une partie des coûts des services publics aux utilisateurs.

Cette volonté de mettre à contribution les parents et les partenaires de la communauté de l'école est tout à fait conséquente avec la « déconcentration » et la « décentralisation » observées depuis la réforme de la gestion des établissements scolaires (Hamel et Jouve, 2006 : 79 ; Saint-Pierre, 2004 ; Savoie-Zajc, 2004 ; Brunet *et al.*, 2004).

Ces contraintes [budgétaires] sont telles qu'elles aboutissent à la généralisation des campagnes de financement orchestrées par ces conseils d'établissement dans le but d'opérationnaliser le projet pédagogique, mais aussi de satisfaire l'envie de s'investir dans l'école de la part des parents de milieux favorisés. (Hamel et Jouve, 2006 : 113)

Somme toute, le manque de financement accordé aux projets d'amélioration des cours d'école semble représenter une entrave pour mener à bien les initiatives.

---

<sup>12</sup> Puisqu'il peut y avoir plusieurs bailleurs de fonds, la somme des résultats est conséquemment supérieure à 100%.



Parmi les difficultés éprouvées par les directions scolaires et par les équipes-écoles pour l'élaboration des projets de cours de récréation, les difficultés financières arrivent au premier rang (62 %) (Dionne *et al.*, 2009 : 54).

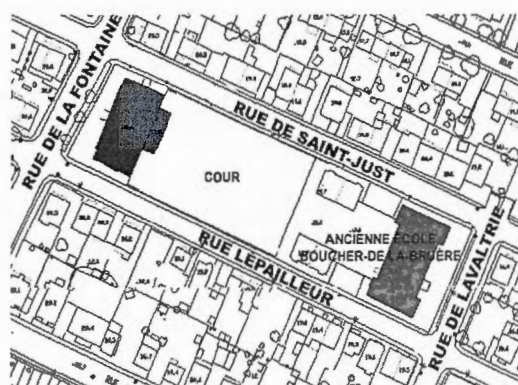
## 1.4 L'école au cœur des voisinages et de la qualité de vie des communautés scolaires

### 1.4.1 L'implantation des écoles dans les voisinages montréalais

Suite à un inventaire exhaustif réalisé pour la CSDM, l'architecte J.-C. Marsan, professeur à l'École d'architecture de l'Université de Montréal, et son équipe ont analysé les caractéristiques des bâtiments et les types d'implantation des écoles du primaire dans la trame urbaine. Avec les églises, ce sont souvent les seuls édifices dotés d'une architecture monumentale distinctive. Le caractère patrimonial des bâtiments scolaires est inégal<sup>13</sup>, mais on peut quand même voir que le retrait du bâtiment par rapport à la rue, la présence d'un socle d'entrée et de certains ornements, entre autres, participent à mettre en valeur l'institution.

L'inventaire réalisé a également permis de constater que les écoles sont souvent implantées en tête d'îlot (Marsan et Tanguay, 2004). En effet, 55% des écoles du primaire de la CSDM sont disposées de la sorte

**Figure 1-3**  
Deux écoles en tête d'îlot



Source : Bouchard, Isabelle et Malo, Gabriel. 2001. *Inventaire préliminaire des bâtiments patrimoniaux de la CSDM*, Fiche de l'école Boucher-de-la-Brière, p. 2.

<sup>13</sup> « Un nombre substantiel de ces écoles témoigne aussi d'une architecture de grande qualité et plusieurs quartiers, même parmi les plus modestes, ont hérité d'œuvres d'architectes qui comptent parmi les plus réputés de l'histoire du Québec » (Marsan et Tanguay, 2004 : 29).

(Figure 1-3) ce qui constitue un bon indicateur du « rôle stratégique qu'on voulait leur faire jouer dans le paysage urbain » (Bassil *et al.*, 2005 : 57). Cela permet « de mettre l'école en évidence en présentant trois de ses quatre façades sur rue et en la dégagant des habitations ou édifices environnants grâce à la cour de récréation adjacente [...] » (Marsan et Tanguay, 2004 : 27-28).

#### **1.4.2 La proximité sociale et spatiale comme facteur d'engagement des communautés scolaires**

Il n'est pas étonnant que les écoles fassent l'objet d'une volonté d'en améliorer la qualité puisque ces établissements sont intensément fréquentés (McKenzie *et al.*, 2000) et qu'ils sont au cœur de l'organisation spatiale des quartiers montréalais. Selon F. Choay, historienne des formes urbaines et architecturales, l'organisation de l'espace implique une connaissance raffinée de ceux qui le fréquentent : « Non seulement l'échelle du quotidien ne peut être produite mécaniquement et livrée toute faite, mais elle exigera au moins la connivence de ceux qui la vivent » (Choay, 1994, dans Choay, 2006 : 160-161).

Or, si la construction de l'espace émerge de cette négociation, il n'est pas facile de prévoir ses extrants selon les attributs des intrants. Comme K. Lynch (1981) et P. Hamel (2005) le soulèvent chacun à leur manière, il y a souvent des intérêts et des visions divergents au sujet de la production et de l'adaptation de l'espace, aussi réduit soit-il, et il est difficile de prédire les résultats à partir du contexte de collaboration et de la vision des parties prenantes<sup>14</sup>. Telle n'est d'ailleurs pas notre intention.

La notion de communauté ne comporte pas toujours une connotation territoriale (Castells, 1969 : 173). Or, pour la présente recherche, les frontières des communautés scolaires semblent coïncider avec celles d'unités spatiales définies : le voisinage. Dans la littérature sur le milieu urbain, l'unité du voisinage est reconnue

---

<sup>14</sup> « City form is intricate and complex, and so is the system of human values. The linkages between them are probably unfathomable » (Lynch, 1981: 105).

comme étant au cœur des actions et de l'utilisation d'une ville. Ici, les établissements scolaires du primaire sont au cœur des observations parmi six voisinages dans quatre quartiers. Reprise et valorisée par J. Jacobs (1961), la notion de voisinage a été empruntée à C. Perry et à C. Stein (années 1920). L'apport de J. Jacobs réside dans le fait d'envisager chacune des parcelles de la ville comme des espaces contribuant à l'expérience du sujet dans la ville (Ouellet, 2006; Sénécal, 2005). Pour F. Choay, la communauté renvoie également à une unité territoriale qui correspond, selon son appellation, à l'échelle spatiale du quotidien (2006).

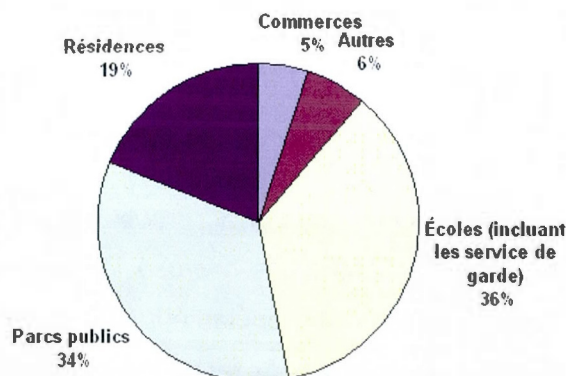
#### 1.4.3 Les enjeux liés à la gestion des cours d'école du primaire

La cour adjacente aux écoles du primaire a longtemps eu un rôle fonctionnel et elle a systématiquement été dépourvue de tout agrément ou d'élément de mise en valeur. Depuis l'avènement de l'école publique, l'imperméabilité et l'uniformisation des cours d'école asphaltées ont été la norme. Des cloisons ont été ajoutées autour de la cour pour faciliter le contrôle des allées et venues (Bassil et Allard, 2006). La sécurité et l'hygiène ont été les valeurs dominantes la gestion de ces espaces (Philippot, 2009 : 83).

Depuis les années 1990, les statistiques concernant les blessures qui ont lieu à l'école et dans la cour d'école alarment les autorités (Figure 1-4) et requièrent une attention particulière de la configuration des lieux (MEQ, 1994; MEQ, Fédération des Commissions scolaires du Québec et Aon Parizeau, 1995).

Des chercheurs en santé publique proposent des solutions pour réduire

**Figure 1-4 : Répartition des blessures dans les aires de jeu selon l'endroit où elles se produisent chez les 0-14 ans, au Canada, 2000**



Source : Fortier, David. *Guide des aires et des appareils de jeu*, INSPQ, 2005

la fréquence et la sévérité des blessures chez les jeunes. Cette réflexion est abordée en des termes de réduction des traumatismes, concept développé par W. Haddon au début des années 1970. Ce dernier s'est penché sur des solutions surtout pour les sports, mais la logique d'intervention qu'il propose est aussi applicable à une panoplie d'activités quotidiennes (dans Robitaille *et al.* 2002 : 411). Depuis l'avènement de ce courant, la matrice de Haddon a inspiré plusieurs programmes en vue de réduire les traumatismes, notamment dans les aires de jeux.

L'Association canadienne de normalisation (ACN) a établi une norme des aires et des appareils de jeu afin qu'ils soient sécuritaires (2003). Depuis la première parution en 1990, la norme de l'ACN (CSA-Z614-03) est publiée et revisitée régulièrement (1998 et 2003) et elle consiste à proposer des mesures d'installation et d'entretien concernant l'amortissement et la prévention des chutes et la prévention des coincements de la tête et du cou et des accrochages de vêtements. L'INSPQ a d'ailleurs adapté le guide au contexte québécois (Fortier, 2005).

Plus récemment, on a entrevu le potentiel de la cour sur le plan des besoins des jeunes en termes d'activité physique. Il semble que les programmes ciblant la cour d'école ont un effet plus prononcé sur les enfants généralement moins actifs (Pate *et al.*, 1996, dans Ridgers *et al.*, 2007b : 396). En d'autres mots, les modifications sur l'environnement de la cour d'école n'amènent pas les enfants déjà actifs à être encore plus actifs; elles sollicitent, au contraire, les enfants qui étaient peu ou pas actifs.

En plus de cette préoccupation pour la sécurité et la santé physique des enfants, la cour d'école est également au centre des interactions entre les jeunes. Enjeu soulevé par le chroniqueur S. Proulx, les interactions lors de la récréation sont en quelque sorte celles d'une *microsociété* où « c'est en écrasant le plus faible qu'on marque des points de popularité » (Proulx, dans Voir, 2010). Cette observation est d'ailleurs confirmée par la recherche. La cour de récréation représente un endroit stratégique pour intervenir sur la prévention de la violence entre les jeunes (Vérificateur général du Québec, 2001, dans Dionne *et al.*, 2009).



La cour d'école doit être ciblée pour solliciter les élèves puisque leur participation à une activité est un facteur qui réduit les occasions de conflits<sup>15</sup>. De plus, la cour d'école peut également être une destination et une incitation pour les enfants à utiliser le « quartier avec une certaine autonomie » (Torres, 2009 : 13).

Au Québec, l'amélioration des cours d'école est soutenue depuis peu. Le document de B. Laberge et ses collaborateurs propose (1999) de manière alors novatrice des interventions visant à la rendre plus conviviale et propice à l'activité physique. Comme on l'a vu dans les initiatives québécoises, la révision des aires suscite l'engagement des communautés scolaires, mais peut aussi solliciter les municipalités et les entreprises. Les manières d'anticiper le potentiel des cours d'école sont aussi nombreuses que les propositions qui la concernent.

### **1.5 Problématique de recherche**

Le thème de la recherche s'intéresse à la mise en place d'environnements favorables à la santé à l'échelle des établissements scolaires. Il s'agit d'anticiper les questions de la recherche à la fois selon cette échelle micro-locale, mais aussi à une échelle plus grande puisque les politiques publiques concernant la santé des jeunes sont portées par diverses instances régionales et nationales.

Voici un énoncé de la question de recherche : quelles sont les conditions, à l'échelle des établissements scolaires et à l'échelle des partenaires en santé et en éducation, qui favorisent la mise en place d'environnements favorables à la santé des élèves? Ainsi, nous cherchons premièrement à identifier les facteurs de réalisation des projets d'amélioration de cours d'école du primaire à Montréal. Deuxièmement, nous nous penchons sur le rôle des partenaires du réseau de l'éducation et de ceux de la santé qui soutiennent les écoles dans les initiatives de mise en œuvre d'environnements favorables à la santé des élèves.

---

<sup>15</sup> Afin de contrer le problème de violence à l'école, il semble que certaines écoles aient préféré annuler ou raccourcir les périodes libres de la récréation (McKenzie, *et al.* 1997, dans Trudeau et Shephard, 2005 : 96).



## 1.6 Bref retour sur les éléments de mise en contexte

L'approche populationnelle et environnementale, au cœur de la logique de la santé publique moderne, permet de dégager des solutions pour réduire les risques de maladies chroniques attribuables à l'obésité. Cette épidémie est en lien avec un mode de vie sédentaire, et les politiques publiques sur la santé tentent de proposer des alternatives. Tant sur le plan national que local, une série d'acteurs se mobilisent pour proposer des moyens de faire bouger les jeunes. L'école est vue comme un lieu stratégique pour rejoindre l'ensemble des élèves et pour promouvoir des programmes sans égard aux conditions socio-économiques des jeunes.

Une réforme de la LIP (en 1997) a mené à une décentralisation de la gouvernance du système d'éducation québécois, et, conséquemment, les commissions scolaires et les établissements scolaires détiennent davantage de pouvoir décisionnel. On peut penser d'emblée que la décentralisation et l'inclusion des usagers dans la définition des orientations permettent de rejoindre des standards d'efficacité et de pérennité de programmes en milieu scolaire puisque les orientations sont définies selon les besoins locaux.

La sécurité des déplacements écoliers, les programmes d'aide aux devoirs et la reconfiguration des cours de récréation sont présentés comme des pratiques prometteuses. Pour le dernier de ces cas de figure, celui sur lequel l'étude porte, une enveloppe budgétaire du MELS finance une proportion de ces projets scolaires. La majorité du financement provient des commissions scolaires et des communautés scolaires elles-mêmes. C'est à la lumière de ce contexte que nous proposons d'explorer les conditions qui favorisent la mise en place d'environnements favorables à la santé des élèves.

## **CHAPITRE 2**

### **Cadre d'analyse et méthodologie de la recherche**

Dans ce chapitre, il s'agira d'abord de présenter le cadre d'analyse et d'explorer ensuite les stratégies et les outils méthodologiques. Finalement, nous dressons le portrait des quatre quartiers montréalais où nous avons puisé les cas étudiés. L'ensemble du présent chapitre consiste à présenter l'opérationnalisation de la recherche.

#### **2.1 Le cadre théorique**

Il est ici proposé d'aborder le cadre d'analyse théorique qui comprend la définition des concepts utilisés à partir d'une recension des écrits qui apportent un éclairage au thème de la recherche. Bien que la revue de la littérature ait été entamée dans le chapitre précédent, il sera question de camper les théories sur lesquelles la démarche empirique s'appuie.

D'abord, nous dégageons une compréhension du rôle planifié de différentes instances qui interagissent pour la mise en place d'environnements favorables. Alors que le concept de la gouvernance amène à comprendre la dynamique organisationnelle et institutionnelle des parties prenantes impliquées, la typologie de M.-C. Malo propose des modèles de gouverne observables. Ensuite, les notions de valeurs et de visions des parties prenantes sont déterminantes pour identifier les points convergents et divergents entre les différentes organisations. Pour continuer, c'est grâce aux critères de performance des formes urbaines qu'il se dégage une compréhension de la contribution spatiale des politiques publiques à l'échelle des écoles. En terminant, la théorie des opportunités environnementales propose l'observation des interactions entre les parties prenantes afin de voir le processus d'une initiative d'environnement favorable en milieu scolaire.

### 2.1.1 Les modèles de gouvernance

C'est dans la littérature concernant les associations ou les entreprises collectives, comme les coopératives ou les entreprises d'économie sociale, que nous avons puisé notre éclairage pour analyser la diversité des modèles rencontrés chez les partenaires du réseau de l'éducation impliqués à accompagner les initiatives scolaires en termes d'environnement favorable. Nous avons retenu la configuration de M.-C. Malo (2003). Le tableau 2-1 présente la version revue à partir de la proposition de l'auteure, elle-même inspirée de la typologie de H. Mintzberg<sup>16</sup> (1982, 1990) concernant les structures d'organisations.

Dans la littérature consultée, certains auteurs parlent de structure et de mode de fonctionnement (Lemieux et Thibault, 2011 : 84) des organisations. D'autres en font plutôt référence aux modes de coordination et d'interactions entre des acteurs (Mintzberg, dans Malo, 2003 : 19). Chose certaine, ces aspects nous intéressent comme facteurs d'analyse.

Même si le champ d'activités où M.-C. Malo puise ses observations diffère de celui du système de l'éducation, des caractéristiques communes rendent possible l'utilisation de cette typologie en ce sens que la gouvernance du réseau de l'éducation suppose une diversité d'acteurs, des pouvoirs décentralisés et une appropriation locale des orientations ministérielles. Comme nous l'avons exploré au préalable, la gouvernance constitue une stratégie de gestion qui émerge d'une collaboration entre différentes parties intéressées (Brodhag, 2002). Ici, la proposition consiste à envisager les initiatives d'embellissement de cours d'école et leurs protagonistes comme les parties prenantes d'un continuum de la gouvernance en milieu scolaire.

---

<sup>16</sup> « Au sein de la littérature managériale consacrée à la structuration des organisations, H. Mintzberg est sans doute l'un des auteurs canadiens les plus remarquables de la fin du XXe siècle » (Pelletier, 2004 : 153).

**Tableau 2-1 : Typologie de la gouverne et de la gestion des organisations du tiers secteur**

Type de gouverne ou de gestion	Acteurs	Dynamique du processus	Valeurs de l'organisation
Missionnaire ou militante	Leaders sociaux; Bénévoles ou salariés; Usagers ou partenaires; Gestionnaire militant et charismatique	Adhésion à un projet mobilisateur de transformation sociale; Engagement social; Adhésion plutôt que subordination entre les membres; Multiples projets partenariaux à différentes échelles territoriales	Intérêt collectif ou général; Vision forte d'un projet
Participative ou autogestion	Participation de tous; Gestionnaire est animateur plutôt que décideur; gestionnaire ouvert à la négociation	Ajustement et délibération; Comités opérationnels	Participation comme finalité; Empowerment des participants; Cogestion
Démocratique de représentation ou cogestion	Représentants des parties prenantes	Autonomie et concertation; représentation des intérêts	Intérêt commun selon l'interface des intérêts particuliers; règles plus précises et formelles;
En solo ou en duo fort	Une ou deux personnes	Sommet stratégique au cœur des décisions, des orientations et de l'exécution	Autonomie locale; efficacité des opérations
Mécaniste décentralisée	Professionnels; Coordination bureaucratique; Usagers ou client	Sommet stratégique fort; Autorité d'un directeur; Co-production du service avec l'usager; Optimisation des effets de proximité avec les usagers et la communauté; Adaptation locale d'un modèle d'affaires standardisé	Standardisation des procédés de travail; Gestion flexible selon les besoins des usagers
Mécaniste intégrée	Direction unique et opérateurs professionnels; Personnel rémunéré	Sommets stratégiques locaux; Critères d'évaluation de la performance; Standardisation des procédés et des résultats	Efficience et efficacité
Globale ou par contrat de performance	Gestionnaires locaux	Critères d'évaluation de la performance; Standardisation des résultats plutôt que des procédés; Contrôle de la performance; Optimisation des effets de proximité grâce à l'intégration des usagers ou de la communauté; Savoir-faire des gestionnaires locaux valorisé	Imputabilité; Autonomie locale

Source : Tiré des tableaux sur les configurations organisationnelles (Mintzberg, 1982, 1992), les configurations de gouvernance (Malo, 2003) et les configurations de gestion (Malo, 2003), dans Malo, 2003.

Voici les catégories de classement des modèles observés : la gouverne missionnaire ou militante, qu'on peut observer parmi les mouvements sociaux ; la gouverne démocratique participative et l'autogestion, que peut expérimenter une table de concertation et les assemblées générales; la gouverne démocratique représentative et la cogestion, qu'on peut associer aux comités de défense de droits, aux syndicats ou à des comités d'usagers ; la gouverne en solo ou en duo fort, qu'on pourrait par exemple observer dans une dynamique de démarrage d'une organisation ou d'un partenariat ; la gouverne mécaniste décentralisée, qu'on peut associer aux programmes ministérielles destinés aux organisations locales ; la gouverne mécaniste intégrale ou intégrée, comme on peut qualifier les succursales

institutionnelles ; et la gouverne globale par contrat de performance, comme c'est le cas des organisations locales mandatées d'un programme d'un bailleur de fonds (Malo, 2003 : 1). Le recours à ce modèle d'interprétation de la gouvernance des organisations permet de faire des liens entre les tendances observées parmi les communautés scolaires et leurs accompagnateurs.

Tel que présenté dans le tableau 2-1 ci-haut, les variables proposées par M.-C. Malo permettent d'appréhender les dimensions institutionnelles et organisationnelles de la gouvernance. « La dimension institutionnelle correspond alors à la *gouverne* ou au pouvoir d'orienter stratégiquement les activités. La dimension organisationnelle a alors trait au mécanisme de coordination impliquant un *mode de gestion* particulier » (Bélanger et Lévesque, 1992, dans Malo, 2003 : 1).

Les variables proposées par M.-C. Malo permettent de recueillir des données à propos du type d'acteurs, de la dynamique du processus et des valeurs de l'organisation par les parties prenantes. Alors que les deux premières variables sont davantage descriptives, la dernière variable, celle des valeurs, demande à être expliquée davantage puisque son application peut être aussi vaste que vague. C'est l'objet de la section qui suit immédiatement.

L'auteure de la typologie de la gouverne et de la gestion des organisations découpe les catégories aussi grâce à l'ancienneté de la structure. Ici, nous n'en n'avons pas tenu compte puisque les caractéristiques longitudinales ne sont pas abordées dans cette recherche. Or, une particularité de la présente recherche quant à l'utilisation de la typologie consiste à explorer la dynamique de gouverne des acteurs scolaires de manière verticale, c'est-à-dire à la fois au cœur des initiatives scolaires et aussi entre les communautés scolaires et leurs partenaires institutionnels.

Une description des acteurs, de la dynamique du processus, des valeurs et de la vision des projets en milieu scolaire tels qu'observés est proposée au chapitre 3.2. Au chapitre 3.4, nous serons en mesure de leur attribuer un type de gouvernance selon les catégories de la typologie de M.-C Malo ici présentées.



### 2.1.2 Les valeurs et la vision des parties prenantes

Comme nous venons de le voir, les notions de valeur et de vision sont éclairantes pour l'analyse du sujet de la recherche. Elles permettent de cerner et de comparer les intentions des porteurs de projet à l'échelle de l'établissement et des partenaires.

Selon L. Monnier et B. Thiry (dans Malo, 2003 : 10), les valeurs amènent à parler des visions et des perspectives d'un projet. Cette formulation permet d'anticiper les organisations comme étant des productrices de valeurs et ces valeurs contribuent à renouveler leur identité sur une base régulière. Conformément à la manière que M.-C. Malo le propose, le critère des valeurs retient l'attention, car il permet de transcender la simple description et il permet d'aborder la vision souhaitée par les organisations scolaires et institutionnelles. Ici, la notion de vision désigne la cohésion à un objectif commun (dans Malo, 2003 : 5).

De plus, l'intérêt porté pour les valeurs fournit un cadre d'analyse complémentaire tiré de la pensée de K. Lynch. Ce dernier propose les notions de *valeurs fortes*, de *valeurs faibles*, de *valeurs souhaitables* et de *valeurs cachées* qui désignent l'ensemble des motivations qui concrétisent les politiques urbaines. Sa typologie des valeurs implicites ou explicites se décline à l'échelle territoriale plutôt qu'à l'échelle des organisations, et cela fait ressortir les contributions des initiatives scolaires d'un point de vue spatial. Bien qu'on ne puisse pas toujours observer comment les valeurs sont matérialisées ou à quel degré elles le sont, pour l'auteur et urbaniste K. Lynch, leur reconnaissance est un exercice indispensable puisque les modifications apportées aux habitats y puisent leurs inspirations<sup>17</sup> (1981 : 5).

### 2.1.3 Les aspects de la bonne forme urbaine

L'héritage conceptuel de K. Lynch a généré une compréhension des caractéristiques de la bonne forme urbaine que nous reprendrons pour les fins de notre analyse. Les

---

<sup>17</sup> « Beside fire, flood, earthquake and pestilence, the modification of settlement is a human act, however complex accomplished for human motives, however obscure or ineffective » (Lynch, 1981: 5).

« dimensions de la performance » (dans Ford, 1999 : 225) formulées s'adressent aussi bien à l'échelle métropolitaine qu'à celle locale; il s'agit de la vitalité, l'appropriation, l'adaptation, la connexion et le contrôle<sup>18</sup>.

Le premier aspect, soit la *vitalité*, concerne la salubrité au sens hygiéniste du terme, mais aussi les différents aspects de la valorisation de la santé<sup>19</sup> des habitants. Le second aspect, l'*appropriation*, concerne le potentiel de valorisation de l'identité et de l'appartenance au lieu. Le troisième aspect qui est l'*adaptation* réfère à la capacité de la forme de la ville à s'adapter à l'usage que les gens en font. Le quatrième aspect se réfère à la *connexion* du lieu qui réfère notamment à son accessibilité et à la relation avec les autres sphères d'activités. Le dernier aspect, soit le *contrôle*, concerne la possibilité des occupants de protéger leur milieu de vie (Lynch, 1981, dans Ford, 1999 : 255).

Depuis les écrits de K. Lynch, plusieurs typologies ont alimenté le domaine plus spécifique des interventions concernant les politiques et les pratiques urbanistiques en matière d'obésité<sup>20</sup>. Or, ces grilles d'analyse théorique sont davantage orientées vers les réseaux de transport et vers les échelles métropolitaines. Celle de K. Lynch représente des avantages notables pour la présente recherche. D'abord, elle s'applique à l'échelle de proximité et, ensuite, elle tient compte des aspects plus quotidiens de la qualité de vie.

K. Lynch est d'ailleurs reconnu comme étant un des instigateurs d'une école de pensée qui associe le bien-être de la population et la qualité des environnements

---

<sup>18</sup> Traduction libre de « vitality, sense, fit, access, and control » (Lynch, 1981).

<sup>19</sup> Traduction libre de « life-enhancing settings » (dans Ford, 1999: 255).

<sup>20</sup> Il existe une multitude de grilles d'analyse pour comprendre les liens entre la santé et l'urbanisme. Pour en nommer qu'une seule, la typologie de H. Barton (2004), propose 12 déterminants de la santé dont trois renvoient directement à des caractéristiques environnementales des villes: les modes de vie et de déplacement, l'accessibilité aux équipements et le sentiment de sécurité réelle et perçue (2004 : 2, dans Reyburn, 2010 : 2).

comme des composantes de la qualité de vie et de la santé des populations : « Les contributions de Kevin Lynch (1960) et de Jane Jacobs (1961) identifient, chacune à leur manière, les éléments qui conditionnent la vie quotidienne des gens, qu'il s'agisse des formes d'habitat ou des modes de déplacement des personnes, de même que de la vie sociale et de la perception que chacun se forme au contact des espaces et des lieux fréquentés » (dans Sénécal *et al.*, 2005 : 21).

#### **2.1.4 L'embellissement des cours d'école en tant que politique publique : mobilisation d'une communauté scolaire et de leviers institutionnels**

Le rôle et le fonctionnement des écoles sont appelés à s'adapter suite à une décentralisation du système d'éducation et sont appelés à répondre à de nouveaux impératifs soulevés notamment par les usagers et par ses nombreux observateurs (Hamel et Jouve, 2005). Conséquemment, les interactions entre les communautés scolaires et leurs partenaires génèrent une dynamique et des préoccupations dont les représentations varient d'un milieu à un autre.

Parmi tant d'autres activités portées par les écoles, la revitalisation des aires de jeu est une illustration d'une politique publique qui découle d'une opportunité saisie pour améliorer le milieu de vie des élèves et de l'équipe-école. Dans cette optique, la définition de Kino-Québec est éclairante :

On entend par politiques, programmes et mesures, tous les moyens que peuvent prendre les instances, gouvernementales ou non, pour promouvoir les activités physiques et sportives auprès des jeunes. Selon les besoins, les politiques peuvent être formelles ou informelles. Ce qui importe, c'est que les politiques, les programmes et les mesures soient choisis selon leur efficacité éprouvée ou anticipée, et qu'ils soient complémentaires (Lemieux et Thibault, 2011 : 60).

Alors que la typologie empruntée à M.-C. Malo, présentée précédemment au chapitre 2.1.1, permet d'aborder les composantes organisationnelles et institutionnelles des initiatives en milieu scolaire, toujours est-il que la recherche de Dionne et ses collaborateurs (2009) réalisée pour la DSP de la Capitale-Nationale, rend possible l'identification de caractéristiques de la planification et des résultats d'embellissement de cours d'école. Plus particulièrement, cette politique publique requièrent des ressources humaines et financières, mobilisent des compétences et

gènèrent des résultats, et cette recherche réalisée en 2009 a permis de dégager une compréhension de ces facteurs. Cette recherche porte sur un contexte québécois fort éclairant pour dégager les composantes des initiatives scolaires : les parties prenantes, les stratégies de financement, les outils d'aide à la décision et les objectifs et la vision des acteurs des cas ici observés.

Au niveau des partenaires impliqués à l'amont de la politique publique, c'est plutôt à travers les leviers institutionnels qu'on peut traduire leur implication pour les environnements favorables. Dans la présente recherche, les leviers sont compris comme étant des relations et des activités déployées en vue de s'adresser aux environnements favorables. L'idée que la modification de l'environnement évolue au gré de dialogues et d'interactions représente une conception tout à fait complémentaire aux perspectives de la recherche. Ce dialogue constitue un ensemble de ramifications entre les différents intervenants d'une politique publique, et cela fait l'objet du dernier des quatre chapitres du présent mémoire.

L'opérationnalisation du concept de leviers entre les écoles et les institutions du réseau de la santé et de l'éducation est inspiré de la théorie des opportunités environnementales (dans Moser, 2003 : 22) et de la théorie du savoir-faire de la vie quotidienne de A. Giddens (Sénécal, 2005). La première théorie est issue des travaux en psychologie environnementale (dans Weiss, 2003), et la seconde de la sociologie urbaine. En nous basant sur la prémisse qu'une expertise pour adapter l'environnement physique peut être professionnelle ou non (dans Sénécal, 2005), c'est plutôt à travers la personnalité des intervenants, le pragmatisme des orientations et l'efficacité de la planification que nous pouvons évaluer si les instruments d'intervention sur le cadre bâti sont pertinents (Ratiu, 2003 : 93). Puisque nous ne sommes pas en mesure de documenter à ce point ces aspects chez l'ensemble des intervenants, nous avons adopté une application revue de la théorie des opportunités environnementales qui se limite à identifier les activités et les relations, ou les réseaux, entre les partenaires qui contribuent à l'amélioration des environnements favorables.

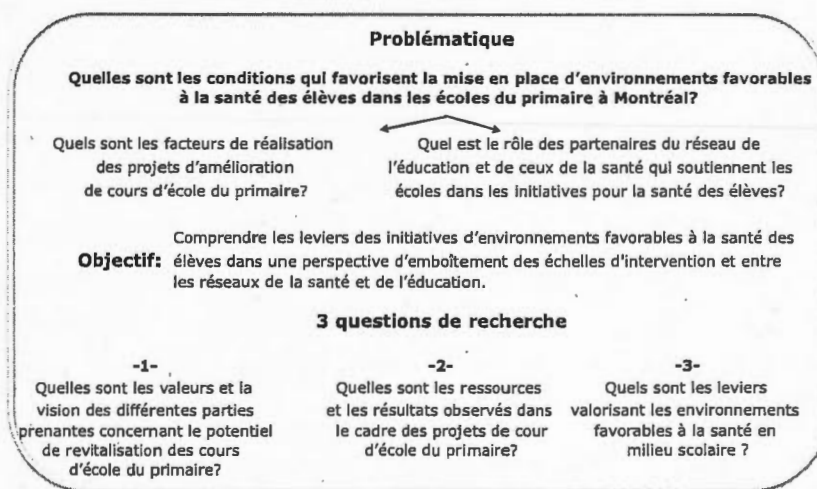
## **2.2 Objectif, questions spécifiques et hypothèse de la recherche**

L'objectif de la recherche interpelle une méthode éminemment propre aux études urbaines en ce sens qu'elle mobilise une approche d'emboîtement des échelles. En plus



de ce regard vertical du thème étudié, l'opportunité de faire appel à des connaissances multidisciplinaires dans les champs de l'éducation, des études urbaines et de la santé publique encadre la définition des questions spécifiques et des hypothèses de la recherche.

**Figure 2-1 : Présentation du cadre méthodologique de la recherche**



### 2.2.1 Objectif de recherche

L'objectif de la recherche consiste à mieux comprendre les leviers des initiatives ciblant les environnements favorables à la santé des élèves dans une perspective d'interface entre les divers paliers et réseaux de la santé et de l'éducation (Figure 2-1). L'intérêt envers les initiatives en milieu scolaire concerne l'influence des plans d'actions et des agendas gouvernementaux (*macrosystème*), les interactions entre l'école et ses partenaires (*exosystème*) et la vision et les valeurs des parties prenantes (*microsystème*) (Christenson et Sheridan, 2001 : 40).

Pour atteindre l'objectif ici présenté, la construction de la recherche est pluridisciplinaire. « Si le fonctionnement scientifique est nécessairement monodisciplinaire, l'intervention en matière de relations homme-environnement, par contre, fait intervenir une dynamique complexe » qui suscite la collaboration entre plusieurs disciplines (Moser, 2003 : 25.). Cette pluridisciplinarité est propre aux



études urbaines.

### **2.2.2 Questions de recherche**

La recherche est développée autour de trois questions. La première consiste à cerner les valeurs et la vision des différentes parties prenantes concernant le potentiel de revitalisation des cours d'école du primaire. Il s'agit d'observer la gouvernance des initiatives de cour d'école au niveau des comités scolaires et avec les partenaires institutionnels. Ici, cela nous amène à considérer la revitalisation des cours d'école en tant qu'objet projet, mais aussi en tant que processus mobilisant des parties prenantes.

La seconde question porte sur les ressources mobilisées et les résultats observés dans le cadre des projets de cour d'école du primaire. Nous documentons les ressources humaines et financières et les résultats observés afin de voir les tendances qui se dégagent d'un portrait exploratoire d'écoles du primaire qui ont terminé la révision de la cour d'école et de mieux comprendre les intrants et les extrants de tels projets. Tel qu'expliqué au chapitre 1.3.2, nous ne tenterons pas de proposer des liens entre l'influence des intrants sur le type de résultats observés sur le plan de l'aménagement et l'animation des cours d'école.

La troisième question est orientée autour de l'arrimage des leviers inter-scalaires et interministériels valorisant les environnements favorables à la santé en milieu scolaire. Au-delà de la cour d'école, une entente interministérielle achemine un cadre aux écoles interpellées par les saines habitudes de vie des élèves. Cela fournit un contexte socio-politique intéressant pour dégager des pistes de réflexion concernant le potentiel de cette collaboration et la valorisation des environnements favorables.

### **2.2.3 Hypothèses**

Un certain consensus se dégage dans la parcimonieuse littérature à propos de l'importance de l'engagement d'une diversité d'acteurs du milieu scolaire (Corriveau et Brunet, 1993 : 492; Savoie-Zajc, 2004). Toutefois, malgré la valorisation de la

collaboration sur le plan théorique, il existe très peu de recherche sur les dynamiques organisationnelles dans les écoles montréalaises ou québécoises. C'est pourquoi la présente recherche suit un processus logique qui explore un thème encore peu documenté.

L'observation de contextes dans lequel les initiatives en matières d'environnement favorable prennent place permet d'intégrer à la fois la démarche inductive et déductive. D'une part, la recherche développe des outils de cueillette de données qualitatives à partir des hypothèses énoncées ci-après. D'autre part, leur analyse suite aux observations sur le terrain permet des comparaisons et des associations entre les thèmes qui ne sont pas annoncées dans les hypothèses.

Une récente recherche portant sur le point de vue des parents quant à l'approche *École en santé* au primaire évoque l'absence d'études « de type microscopique » (Rivard *et al.*, 2010 : 763). La réforme de la LIP en 1997 et la promotion des saines habitudes de vie dans les écoles, depuis 2003 et plus encore depuis 2008, ont suscité un certain engouement envers les changements que cela entraîne dans les établissements scolaires. Cela alimente les anticipations ici annoncées.

À propos de la première question de recherche, à savoir les valeurs et vision des parties prenantes concernant la révision des cours d'école, les obstacles qui nuisent à leur atteinte peuvent être nombreux : l'ignorance des enjeux, la difficulté à évaluer les nombreuses options, ou encore des facteurs reliés à la logistique (La Branche, 2009 : 7). Selon une recherche effectuée sur l'aménagement et l'animation en milieu scolaire, le potentiel des cours de récréation ne semble pas toujours être bien connu par les membres de la communauté scolaire (Dionne *et al.*, 2009 : 41), bien qu'il existe plusieurs documents<sup>21</sup> visant à les accompagner.

---

<sup>21</sup> *Mieux vivre ensemble dans la cour d'école : Guide d'animation et d'aménagement* (Laberge *et al.*, 1999, RRSSS de la Chaudière-Appalaches); *le Guide des aires et des appareils de jeux* (Fortier, 2005, INSPQ); *Sécurité dans les activités physiques en milieu scolaire* (MEQ, 1994); *Un monde plein de ressources : Acquisition, installation et entretien de l'équipement sportif des commissions scolaires* (MEQ, Fédération des Commissions scolaires du Québec et Aon Parizeau, 1995) (dans Dionne *et al.*, 2009 : 41).

Contrairement à cette observation, d'autres théories axées sur la compréhension du lien entre les individus et leur environnement proposent que l'expérience acquise en tant qu'utilisateur infère une compétence aux néophytes (Weiss, 2003 : 258). La théorie de la compétence environnementale (issue des travaux en psychologie environnementale) et la thèse des savoir-faire de la vie quotidienne (issue de la sociologie urbaine) proposent que « les individus ne sont pas ignorants de leur milieu local et mobilisent des connaissances pour s'adapter et agir sur lui » (Giddens, 1994, dans Sénécal, 2005 : 280). Nous nous attendons à ce que ces deux observations, soit la difficulté des écoles à évaluer et à anticiper les meilleures options possibles et, inversement, un savoir-faire inhérent à leur statut d'utilisateur, ponctuent à degré divers les initiatives scolaires.

Entre les communautés scolaires et leurs partenaires, on peut s'attendre à ce que des différences marquent la manière dont ils perçoivent l'opportunité d'améliorer la cour : « Certes, la décentralisation apportée par la loi 180 donne une certaine autonomie à l'établissement, tant sur le plan de l'activité éducative (décentralisation de contenu) que sur le plan des moyens (décentralisation d'encadrement), mais c'est une autonomie restreinte et qui demeure fortement encadrée et contrôlée, aussi bien par la commission scolaire que par le pouvoir central » (Brunet *et al.*, 2004 : 101). En effet, le nouveau contexte de gouvernance peut engendrer des conflits relatifs à la coordination des projets entre les commissions scolaires et les communautés scolaires (Barnabé, 2004). Certaines zones de tension entre les paliers pourraient être rencontrées durant les observations empiriques menées.

La seconde question porte sur les ressources mobilisées et les résultats observés dans le cadre des projets de cour d'école du primaire. Puisque le leadership des directions d'école est considéré comme une condition primordiale de ce genre de projet (MELS, 2007 : 17), nous envisageons les retrouver parmi les porteurs de projets au niveau des établissements scolaires.

Nous savons, par ailleurs, qu'une kyrielle de dispositifs est proposée (discussion en comités spéciaux, sondages, votes auprès des usagers), et nous connaissons l'autonomie des établissements scolaires quant à la définition de leur fonctionnement

interne et de leurs objectifs de travail. Le fonctionnement décentralisé des écoles québécoises et la littérature abondante en pédagogie qui encourage les équipes-écoles à impliquer les parents pour le déploiement de leur programme (Christenson et Sheridan, 2001 : 35) portent à croire que la composition et les dispositifs de participation seront distincts d'un cas à l'autre. Il faut toutefois garder en tête que les institutions en éducation (locales et nationales) fonctionnent de manière plutôt traditionnelle quand il s'agit d'impliquer des tiers partis, comme les parents (*ibid.*). Les données recueillies offrent une occasion d'observer si ce genre d'observation est applicable à des projets plus circonscrits (comme l'amélioration des cours d'école), plutôt qu'un programme pédagogique dans son ensemble (comme cela a été vérifié dans la recherche de Christenson et Sheridan, 2001).

En ce qui concerne la troisième question orientée sur l'arrimage entre le réseau de la santé et celui de l'éducation pour la mise en place d'environnements favorables à la santé des élèves, nous nous attendons à rencontrer une vision commune au niveau des institutions considérant la forte volonté d'agir de concert sur le plan des saines habitudes de vie. Une entente de complémentarité des services a été ratifiée entre le MELS et le MSSS en 2003. Ainsi, l'approche dite globale, promue dans le cadre de cette entente de complémentarité, comprend des facteurs liés à l'individu et à l'environnement. Les facteurs environnementaux s'adressent aux relations entre l'école, la famille et la communauté (Martin et Arcand, dans MELS 2005; DASSC, 2002). À la lumière de cette information, nous anticipons retrouver des orientations axées sur le volet social plutôt que sur le cadre bâti.

### **2.3 Démarche méthodologique**

Maintenant que le cadre théorique et que la problématique de la recherche sont annoncés, les outils de la méthode de recherche sont immédiatement présentés. L'étude de cas représente une stratégie méthodologique que nous avons priorisée pour documenter les questions principales et secondaires au cœur de la présente démarche. La recension documentaire et les entrevues semi-dirigées ont constitué les outils utilisés pour cueillir des données. L'utilisation de ces méthodes et certains



éléments inhérents au contexte de l'étude génèrent des limites que nous aborderons également.

### **2.3.1 L'étude de cas comme stratégie de recherche**

Pour mener cette recherche exploratoire et explicative d'un phénomène encore peu investi par la recherche scientifique, nous avons saisi les cas de revitalisation des cours dans six écoles du primaire à Montréal. Rappelons que « l'étude de cas n'est pas une méthode en soi. On dira plutôt que c'est une approche ou une stratégie méthodologique » (Roy, 2004 : 162). Tel que suggéré par cet auteur, la documentation des cas favorise un grand nombre d'information sur peu de sujets, ce qui permet une étude qualitative en profondeur d'un phénomène.

Les exemples ici documentés ne sont pas transposables à d'autres cas (Savoie-Zjac, 2003 : 313) puisqu'ils ne sont pas représentatifs de l'ensemble des écoles du territoire montréalais. Ainsi, il faut nous garder de la généralisation des analyses. Cela étant dit, l'explication suivante correspond à l'intention de la stratégie désignée : « Les règles méthodologiques adoptées dans cette recherche visent à accroître la validité interne des résultats de recherche [c'est-à-dire qui correspondent à la qualité de la relation entre les variables de l'étude]. La validité externe, liée au degré de généralisation des résultats de recherche à d'autres situations ou groupes d'individus présentant des caractéristiques similaires, est un critère moins important » (Van der Maren, 1995, dans Saint-Pierre, 2004 : 136).

### **2.3.2 Collecte de données**

La réalisation de la recherche combine une analyse documentaire et une analyse de 20 entrevues semi-dirigées. Premièrement, les sources documentaires primaires concernent l'analyse de l'entente-cadre sur les saines habitudes de vie des élèves québécois qui implique le MELS, le MSSS et le gouvernement du Québec, notamment via la loi sur l'instruction publique (LIP). La documentation produite par les partenaires institutionnels en éducation et en santé (comme le programme Kino-Québec et les commissions scolaires) est ici également utilisée afin de comprendre



leurs stratégies ciblées en matière d'activité physique et d'environnements favorables.

Pour continuer, nous avons également recouru à une documentation de type secondaire. L'ouvrage de P. Hamel et B. Jouve (2006) ; le collectif d'articles dirigé par M. Saint-Pierre et L. Brunet (2004) ; la Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (DASSC, 2002) ; la recherche sur la collaboration entre l'école et les familles de Christenson et Sheridan (2001) ; un article sur les agents pivots de l'approche *École en santé* de Turcotte et ses collaborateurs (2011) sont interpellés pour comprendre le contexte de gouvernance dans lequel les acteurs en présence s'inscrivent. De manière plus marginales mais non moins pertinentes, C. Stefulesco (1993), V. Philippot (2009), F. Choay (2006), et M. Giguère et INSPQ (2001) alimentent tout ce qui concerne le rapport entre les humains et leur milieu de vie physique. En terminant sur les sources documentaires secondaires, des recherches fondamentales anglo-saxonnes plutôt récentes dégagent une compréhension du comportement des jeunes selon l'environnement où ils se trouvent<sup>22</sup>. Ces recherches<sup>23</sup> ont récemment identifié des caractéristiques de l'environnement bâti qui suscitent l'activité physique dans les aires de jeux. C'est dans la foulée de l'*environmental behaviourism* que ces études quantitatives ont

---

<sup>22</sup> L'appendice 7 (p. 145) résume certains des aspects des aires de jeux ayant un impact sur la participation des enfants aux activités physiques.

<sup>23</sup> Les recherches fondamentales utilisées dans le cadre de la recherche sont les suivantes : *Translating Epidemiology Into Policy to Prevent Childhood Obesity : The Case for Promoting Physical Activity in School Settings*, de R.C. Brownson et al. (2010) ; *Non-curricular Approaches for Increasing Physical Activity in Youth : a Review*, de R. Jago et T. Baranowski (2004) ; *A Multi-Level Examination of School Programs, Policies and Resources Associated with Physical Activity Among Elementary School Youth*, de S.T. Leatherdale et al. (2010) ; *Leisure-Time Physical Activity in School Environments*, de T.L. McKenzie et al. (2000) ; *Children's Physical Activity Levels During School Recess*, de N.D. Ridgers et al. (2007a) ; *Long-term Effects of a Playground Markings and Physical Structures on Children's Recess Physical Activity Levels*, de N.D. Ridger et al. (2007b) ; *The Association of School Environments with Youth Physical Activity*, de J.F. Sallis et al. (2001) ; *The Effect of Multicolor Playground Markings on Children's Physical Activity Level During Recess*, de G. Stratton et E. Mullan (2005) ; *School Playgrounds and Physical Activity Policies as Predictors of School and Home Time Activity*, de R.W. Taylor et al. (2011) ; *Increasing Children's Physical Activity Levels During Recess Periods in Elementary Schools : the Effects of Providing Game Equipment*, de S. Verstraete et al. (2006) ; *Increasing School Playground Physical Activity*, de L.J. Willenberg et al. (2010).

alimenté la réflexion dans une perspective de santé populationnelle (Sallis, 2009).

Deuxièmement, c'est grâce aux six cas, documentés au moyen d'entrevues semi-dirigées, que nous avons pu saisir le thème à l'échelle des établissements et de leur communauté. Les entrevues semi-dirigées peuvent ressembler à une conversation (Savoie-Zajc, 2003), mais permettent d'aborder les thèmes de la recherche en générant des informations rendues explicites par des « informateurs clés » (Poupart, 1997). Selon L. Savoie-Zajc, « grâce à cette interaction [entre l'intervieweur et l'interviewé], une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite [...] » (2003 : 296).

Nous avons recruté des écoles du primaire à Montréal ayant réalisé le projet de revitalisation de la cour depuis 2005. L'année 2005 a été choisie puisqu'une enveloppe ministérielle accorde du financement pour soutenir les initiatives de revitalisation dans les cours depuis ce moment. Certaines écoles se sont mobilisées en ce sens bien avant, mais cette mesure financière a déclenché un intérêt de la part de partenaires à plusieurs niveaux et a rendu l'opportunité pour les écoles plus facilement envisageable. Afin de s'assurer que les porteurs des initiatives aient achevé la réalisation des aménagements et qu'ils puissent en avoir observé les retombées, le projet doit s'être terminé au minimum un an (quatre saisons) avant le moment des entrevues semi-dirigées.

Les commissions scolaires approchées ont accepté de fournir les contacts des écoles admissibles selon ce critère unique (projet de cour d'école réalisé entre 2005 et 2011) et selon la disponibilité des écoles à prendre part à notre démarche. L'obtention du financement ministériel par les communautés scolaires ne constituait pas un critère de sélection des études de cas. Via la procédure administrative formelle des commissions scolaires, le nombre de communautés scolaires jointes était insuffisant. Nous avons alors procédé selon la technique « boule de neige » (Ducharme et Lesemann, 2011 : 207) pour entrer en contact avec d'autres informateurs-clés impliqués dans l'amélioration physique d'une cour d'école. De fil en aiguille, les premières personnes interviewées ont fourni leurs contacts dans

d'autres écoles, et c'est grâce à leur assistance que la cueillette de données a pu être complétée.

Considérant la nature de la recherche, il était incontournable de consulter plusieurs acteurs impliqués à différentes échelles. Nous avons ciblé le critère de la saturation des données pour mener les entrevues. Ce critère requiert la réalisation d'entrevues aussi longtemps que ceux-ci apportent de nouveaux renseignements (Roy, 2004).

**Tableau 2-2 : Entrevues réalisées**

	Réseau de l'éducation	Kino-Qc	Réseau de santé	Étude de cas	TOTAL
Administrateur	3	1	3		7
Élu	3				3
Équipe-école				3	3
Parent				6	6
Organisme du quartier				1	1
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>20</b>

### 2.3.3 Entrevues et sélection des répondants

Les vingt entrevues réalisées ont duré entre 60 et 100 minutes chacune. Elles ont été menées et retranscrites en verbatim entre novembre 2011 et mars 2012. Les guides d'entrevues sont disponibles à l'appendice 2 (p.135). En plus de rencontrer un ou deux porteurs par initiative, dans six écoles de quatre quartiers montréalais différents, nous avons aussi rencontré des administrateurs de la santé publique, un organisme communautaire d'un quartier et des élus scolaires (Tableau 2-2).

Nous avons systématiquement tenté de rencontrer les agents pivots du CSSS porteurs de l'approche *École en santé*, les agents de la commission scolaire et les commissaires scolaires des quatre quartiers. Nous n'avons pas pu compléter le même nombre d'entrevues pour tous les quartiers, cela va sans dire. Tout compte fait, nous avons toujours rejoint soit un membre du réseau de la santé, soit un élu scolaire pour chaque étude de cas. Au niveau des commissions scolaires, nous avons échangé avec trois administrateurs de deux commissions scolaires différentes. De plus, nous avons rencontré un agent du programme Kino-Québec pour la région montréalaise.

Il n'y a aucun risque associé aux entrevues semi-dirigées. Le seul inconvénient, s'il en est un, est le temps consacré pour y répondre. Un certificat d'éthique fourni par le Comité d'éthique de l'université et un formulaire de consentement signé par les personnes-ressources permettent de respecter les normes éthiques d'une telle recherche.

Les deux commissions scolaires dont sont issues les écoles observées sont les plus mobilisées sur l'île de Montréal pour l'accompagnement d'écoles impliquées pour l'amélioration de leur cour<sup>24</sup>. Cela n'est pas surprenant, car elles sont aussi les plus importantes de l'île de Montréal parmi cinq commissions scolaires au total sur le territoire<sup>25</sup>. La Commission scolaire de Montréal (CSDM) compte 118 écoles primaires sur le territoire montréalais (ceci exclue les annexes des établissements scolaires) (CSDM, site internet) ; et la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) en compte 61 (CSMB, site internet).

Un effet de voisinage a certainement renforcé la sollicitation d'écoles du primaire de mêmes quartiers. Ainsi, quand nous interrogeons des membres d'une communauté scolaire dans un quartier spécifique et que nous rencontrons conséquemment les intervenants du réseau de l'éducation et de la santé de ce quartier, ces conditions favorisaient l'inclusion de nouvelles études de cas dans le mesure où elles relevaient du même contexte organisationnel et politique que la première école du secteur. Les six cas sont compris dans quatre quartiers.

Pour des raisons de confidentialité des participants, nous ne pouvons pas dévoiler les écoles alimentant la présente recherche. Les quartiers de ces écoles sont les suivants : Ahuntsic, Villeray, Mercier-Est/Anjou et Outremont. Une présentation de

---

<sup>24</sup> Cela a été identifié une première fois lors d'une première entrevue exploratoire non compilée ici, mais éclairante pour saisir l'organigramme des intervenants sur les saines habitudes de vie. Cela a été démontré une deuxième fois grâce aux montants provenant du MELS et transigés vers les commissions scolaires (voir tableau 3-3 : 85).

<sup>25</sup> Il y a deux commissions scolaires anglophones : English Montreal et Lester-B-Pearson ; et trois commissions scolaires francophones : Commission scolaire de Montréal, Marguerite-Bourgeoys et Pointe-de-l'Île.



ces quartiers et des faits saillants de la dynamique scolaire est disponible au chapitre 2.4.

### 2.3.4 Analyse et interprétation des données

Pour analyser les données, nous avons d'abord eu recours à un classement et à une interprétation par échelon de parties prenantes : à l'échelle de proximité (étude de cas) et à l'échelle des partenaires des réseaux de la santé et de l'éducation (élus scolaires, agent pivot

du CSSS, organisme  
communautaire,

agents des

commissions

scolaires et du  
programme Kino-

Québec). Ensuite,

nous avons procédé

à une analyse  
transversale

thématique selon les

indicateurs (Tableau

2-3) pour l'ensemble

des entrevues. Le

logiciel In Vivo

version 9 a assisté le classement des données.

**Tableau 2-3 : Variables et indicateurs de la  
démarche méthodologique**

Variables	Indicateurs
Membres impliqués	Composition du comité Nombre de membre du comité Animation et leadership du processus Statut du comité (ad hoc ou permanent) Types de membres consultés Rôle des membres et des partenaires
Caractéristiques de la planification du processus	Contexte de la dynamique scolaire au moment du démarrage Caractéristiques du processus décisionnel Types de bailleurs de fond Modes de sollicitation des bailleurs de fonds Total du budget de réalisation Outils et ressources d'aide à la décision
Valeurs et visions des parties prenantes	Motivations à prendre part aux projets de cour d'école Objectifs souhaités et priorités quant aux choix d'aménagement Difficultés rencontrées et modes de résolution de conflits
Résultats	Aménagement Animation Sécurité et réduction des traumatismes anticipées Adaptation saisonnière Responsabilité quant à l'entretien Usages observés suite à la réalisation de l'initiative Autres résultats observés par le comité scolaire
Leviers entre les échelons d'intervention	Activités déployées Relations et réseaux entre les parties prenantes et avec les partenaires du réseau éducation et santé

Pour la cueillette et l'analyse des données, la typologie de M.-C. Malo (2003) sur la gestion et la gouverne des organisations ; les caractéristiques de K. Lynch concernant la bonne forme urbaine et les valeurs en aménagement ; la recherche de Dionne et ses collaborateurs (2009) sur l'animation et l'aménagement des cours d'école au primaire dans la région de la Capitale-Nationale; et la théorie des opportunités environnementales (dans Weiss, 2003) accompagnent notre démarche.



Il s'agit d'interpréter les résultats selon ces typologies et théories afin d'identifier les facteurs de réalisation à l'échelle des établissements scolaires et le rôle des différentes parties prenantes. Ultimement, ces cadres théoriques fournissent un éclairage des conditions qui favorisent ou qui pourraient soutenir la mise en place d'environnements favorables en milieu scolaire.

### **2.3.5 Limites inhérentes à la recherche**

Nous constatons des limites méthodologiques inhérentes aux outils de cueillette de données, et des limites temporelles et géographiques inhérentes au cadre de la recherche. Les entretiens sont une reconstruction des faits selon la perception des personnes interviewées. Leur prédisposition à partager leur expérience dépend de plusieurs facteurs qui sont difficiles à contrôler. C'est pour cela qu'il a été important de mener au moins trois entrevues par quartier (Savoie-Zajc, 2003). De plus, les documents peuvent être parcellaires en fournissant des informations décontextualisées. En utilisant à la fois les entrevues et la documentation pour la collecte de données, nous croyons restreindre les limites qui émanent de chacune.

Considérant que nous n'avons pas inclus de variables temporelles pour l'analyse des données, nous ne saisisons pas les contextes selon leur caractère évolutif les uns par rapport aux autres. Ainsi, nous nous doutons que certains facteurs dépendent de conjonctures spécifiques et que les conditions de réalisation de 2005 ne sont pas les mêmes que celles de 2011, par exemple.

En terminant, les écoles sélectionnées sont un échantillon non représentatif des écoles montréalaises. Ainsi, tel que cela a été expliqué au chapitre 2.3.1, la validité interne de la recherche est plus solide que sa validité externe.

## **2.4 Les quartiers montréalais et les écoles du primaire observées**

Montréal est une ville idéale pour entreprendre une recherche sur le thème qui nous intéresse, parce que l'espace urbain est convoité pour différentes fonctions et parce que différents aspects de la santé et de la qualité de vie semblent préoccuper une panoplie d'acteurs. Plusieurs thématiques reliées à la santé des jeunes, comme

l'intimidation, n'ont pas forcément d'incidence territoriale. Mais d'autres thématiques, comme les îlots de chaleur et l'accessibilité des espaces de jeu, accentuent la préoccupation des Montréalais pour le potentiel dont les cours d'école recèlent.

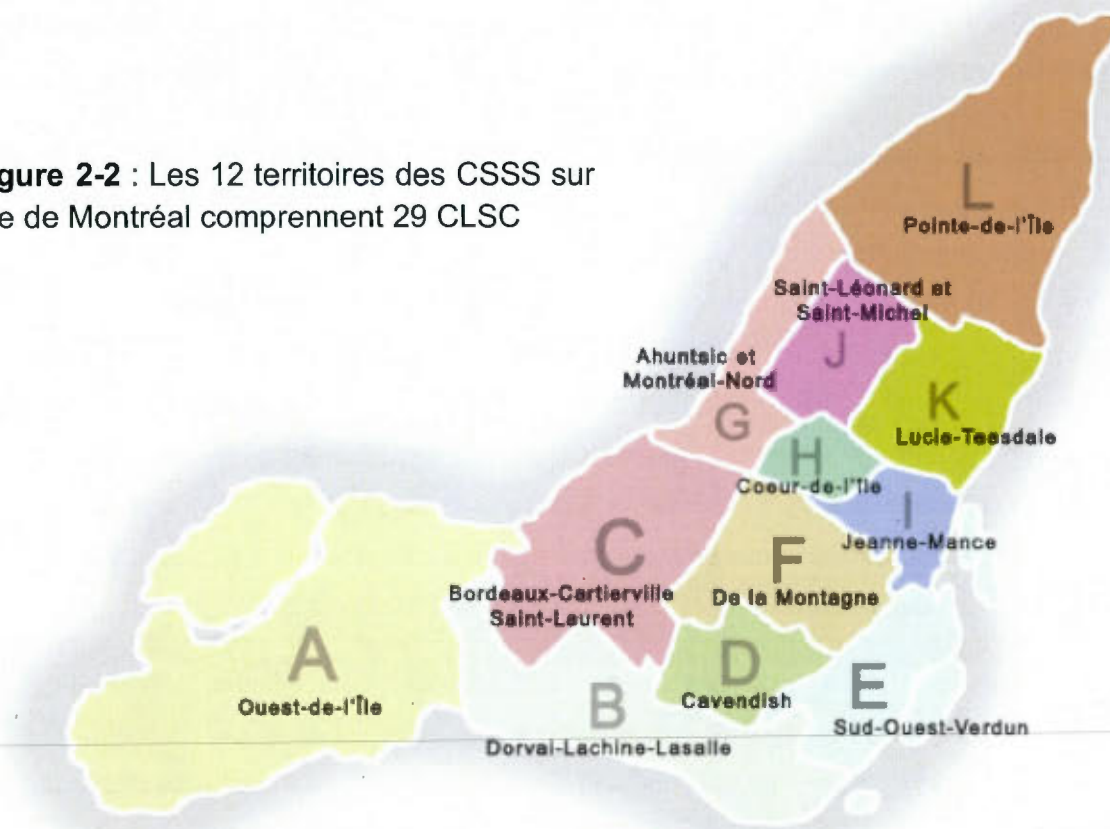
La notion de territoire du quartier varie selon les perceptions des personnes qui y vivent ou y travaillent et des différentes organisations communautaires ou publiques qui y interviennent (Bourdin *et al.*, 2005). Dans le cadre de cette recherche, le territoire de référence des secteurs étudiés se réfère à celui des Centres locaux de services communautaires (CLSC) qui sont compris dans un réseau de CSSS (Figure 2-2) : Ahuntsic (CSSS Ahuntsic et Montréal-Nord, G sur la carte), Villeray (CSSS Cœur-de-l'Île, H sur la carte), Mercier-Est-Anjou (CSSS Pointe-de-l'Île, L sur la carte) et Côte-des-Neiges (CSSS de la Montagne, F sur la carte). Les données sont issues de Statistique Canada et agrégées aux fins des profils démographiques et socio-économiques des CLSC.

Le territoire des CSSS est assez vaste et il compte des quartiers très hétérogènes sur le plan de la défavorisation ; et les voisinages sont petits et permettraient de cibler les écoles observées, ce que nous voulons éviter pour des questions de confidentialité. C'est pourquoi nous avons choisi le territoire du CLSC qui est plus réduit que le territoire des CSSS et qui regroupe plusieurs unités de voisinage. Nous avons tenté de faire ressortir des données similaires entre les différents territoires, mais il arrive que certaines informations ne soient pas accessibles pour certains quartiers, ou que les groupes d'âges diffèrent, ce qui peut rendre les comparaisons difficiles.

D'abord, nous présentons l'indice de défavorisation matérielle et sociale pour le territoire du CLSC en question puisque ces indicateurs sont utilisés pour caractériser les conditions de vie des populations locales. Il permet de mesurer le degré de défavorisation selon deux composantes complémentaires :

-une *composante matérielle* (Graphique H), qui reflète la proportion de personnes âgées de 15 ans et plus qui n'ont pas de diplôme secondaire, le taux d'emploi et le revenu moyen des particuliers âgés de 15 ans ou plus.

**Figure 2-2 :** Les 12 territoires des CSSS sur l'île de Montréal comprennent 29 CLSC



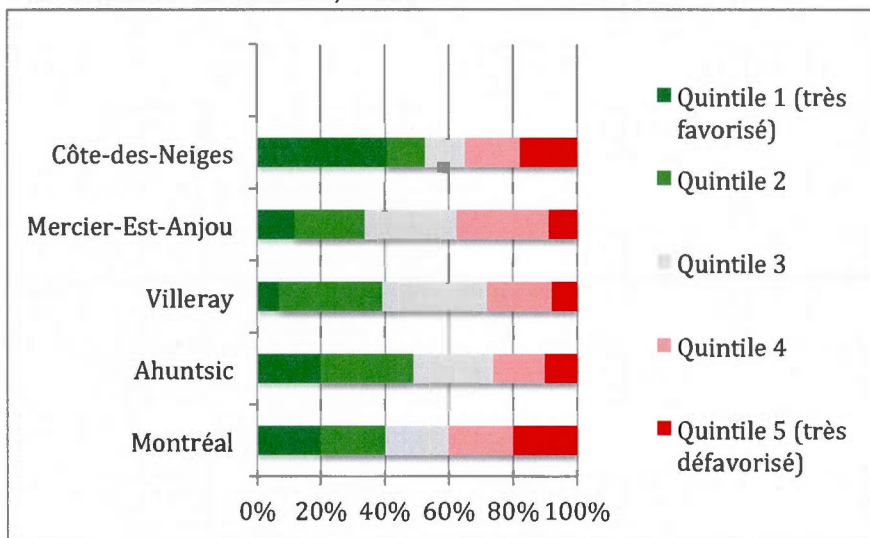
Source : <http://www.flutrackers.com/forum/showthread.php?t=129041>

-une *composante sociale*, qui comprend la proportion de personnes vivant seules, la proportion de personnes âgées de 15 ans ou plus qui sont séparées, divorcées ou veuves et la proportion des familles monoparentales (Pampalon et Raymond, 2000, dans CSSS Cœur-de-l'île, 2009 : 10).

Ensuite, nous présenterons la répartition des écoles et des élèves du primaire selon l'indice global de défavorisation scolaire. Élaboré par le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, cet indice synthétique est construit à partir des conditions socioéconomiques des familles qui ont des enfants âgées de 0 à 17 ans (CGTSIM, 2008). Il comprend le faible revenu de la famille, la scolarité de la mère, la monoparentalité féminine et l'activité des parents (CSSS d'Ahuntsic et Montréal-Nord, 2011). En somme, plus les élèves d'une école proviennent d'une zone fortement défavorisée, plus celle-ci a un indice de défavorisation élevé.

Les données sur la défavorisation des écoles sont basées sur les recensements de 2001 et de 2006 (CSSS Cœur-de-l'Île, 2009). Nous savons qu'en 2009, le MELS a

**Figure 2-3 : Répartition des secteurs des CLSC selon la favorisation matérielle, 2006**



Source : Informations recueillies dans DSP et ASSS de Montréal, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d. *Regard sur la défavorisation à Montréal, Série II*. Compilation par Gessica Gropp.

modifié la façon dont il calculait cet indice ce qui a eu une incidence sur le nombre réel d'écoles défavorisées<sup>26</sup> (Gervais, dans *Le Devoir*, 2011), mais nous disposons de la classification antérieure à ces changements.

Les cartes présentées en appendice 3 à 6 (p. 141-144) pour chacun des secteurs représentent la défavorisation des familles avec enfants de moins de 18 ans selon l'endroit où elles résident sur l'île de Montréal. La figure 2-3 représente une agrégation de données différentes de celles des cartes. La favorisation selon les quintiles de la figure ci-haut s'applique à l'ensemble de la population alors que les cartes en annexe représentent la défavorisation scolaire.

<sup>26</sup> « Les établissements qui perdent leur statut d'écoles défavorisées — soit plus d'une cinquantaine dans la métropole — perdent aussi certains privilèges, dont les faibles ratios profs-élèves et certaines subventions » (Gervais, 2011 : A4).



Par ailleurs, les secteurs défavorisés représentés sur les cartes peuvent comprendre des caractéristiques différentes selon les causes de défavorisation qui les ont constituées, soit une concentration de familles monoparentales, de chômage endémique, d'immigration récente, un roulement élevé des ménages lorsque ceux qui améliorent leur situation financière quittent les secteurs, ou encore un recoupement de ces causes.

Tout compte fait, les écoles que nous avons étudiées se situent dans des quartiers avec une certaine diversité socio-économique. Le secteur Ahuntsic a une proportion considérablement moins élevée de la population qui est défavorisée. Or, les voisinages composant le quartier Ahuntsic sont plus homogènes que le secteur Côte-des-Neiges où certains voisinages ont un profil socio-économique plus polarisé, c'est-à-dire avec des extrêmes de favorisation et de défavorisation plus marqués. En somme, les secteurs Ahuntsic et Côte-des-Neiges sont des secteurs où la population est plus favorisée que les secteurs Villeray et Mercier-Est- Anjou (Figure 2-3).

Un autre aspect que les quartiers ont en commun est la baisse de la proportion des enfants en âge de fréquenter l'école primaire. Bien que les catégories d'âges ne soient pas comparables, on peut tout de même constater une diminution, de 2001 à 2006, dans les quartiers ici présentés, et c'est à l'image de Montréal qui connaît également une réduction de la proportion de ces groupes d'âge durant les mêmes années.

#### **2.4.1 Le secteur Ahuntsic**

La proportion des enfants de 6 à 11 ans, en 2006 dans le quartier Ahuntsic, représente 6,6% de la population totale (CSSS Ahuntsic-Montréal-Nord, 2011). Sur ce territoire, il y a 17 écoles primaires du réseau public dont cinq sont considérées comme étant défavorisées. De plus, l'analyse des résultats du CGTSIM démontre que le nombre d'élèves issus de familles défavorisées est en hausse (CSSS d'Ahuntsic et Montréal-Nord, 2010). De 2007 à 2010, 13 des 17 écoles du primaires du quartier ont connu une augmentation de l'indice de défavorisation (CSSS



d'Ahuntsic et Montréal-Nord, 2009), ce qui signifie une augmentation de la défavorisation. D'ailleurs, la proportion de défavorisation matérielle est passée de 16% en 2001, à 26% en 2006 (quintiles 4 et 5) (DSP et ASSS de Montréal, 2011a).

Le territoire du CLSC Ahuntsic, compris dans le CSSS Ahuntsic et Montréal-Nord, situé au nord de l'île de Montréal, compte 74 100 résidents. Il est bordé par la Rivière-des-Prairies au nord ; à l'est, on retrouve Montréal-Nord ; au sud, Saint-Michel et Villeray ; et, à l'ouest, Bordeaux-Cartierville. Le secteur est caractérisé par une présence importante de résidents favorisés sur le plan matériel et social (Appendice 4, p. 142), soit 11% de la population en 2006 (quintile 1). La défavorisation matérielle et sociale combinées représentent 14% de la population (quintile 5). Pour l'indice de défavorisation matérielle seulement, 49% de la population est favorisée matériellement (quintiles 1 et 2), alors que 26% est défavorisée sur le plan matériel (quintiles 4 et 5) (DSP et ASSS de Montréal, 2011a).

#### **2.4.2 Le secteur Villeray**

Le quartier Villeray, compris dans le CSSS du Cœur-de-l'île, est entouré par le quartier Parc-Extension à l'ouest, par le quartier Saint-Michel à l'est; par Ahuntsic au nord, et par La Petite-Patrie au sud (CSSS Cœur-de-l'île, 2009). Le groupe des 6 à 11 ans est celui qui a connu la diminution la plus marquée, avec une diminution de 10,4%, de 2001 à 2006. En 2006, les enfants de 6 à 11 ans représentaient 5,1% de la population. Il y a neuf écoles publiques du primaire, dont aucune n'est très défavorisée et deux sont défavorisées (CSSS du Cœur-de-l'île, 2009) (Appendice 4, p. 142).

La population totale du quartier Villeray était de 58 975 personnes en 2006. Pour cette même année, le territoire du CLSC Villeray est marqué par la défavorisation matérielle qui prédomine surtout à l'est du quartier. La population favorisée matériellement représente 29% de la population totale (quintiles 1 et 2), alors que 44% est défavorisée matériellement (quintiles 4 et 5). Pour la défavorisation matérielle et sociale combinée, elle touche 24% de la population (quintile 5), alors que seulement 2% est très favorisée selon ces indices (quintile 1). Malgré la

présence d'une partie de la population matériellement très défavorisée (quintile 5), on remarque qu'elle est restée stable entre 2001 (19%) et 2006 (17%). (DSP et ASSS de Montréal, 2011b).

#### **2.4.3 Le secteur Mercier-Est-Anjou**

Les quartiers Mercier-Est et Anjou, compris dans le CSSS Pointe-de-l'Île, est délimité par Saint-Léonard à l'ouest, le fleuve Saint-Laurent au sud, Montréal-Est à l'est et Rivière-des-Prairies au nord. Le quartier est traversé par l'autoroute Métropolitaine dans la direction est-ouest et par l'autoroute 25 dans la direction nord-sud. Il n'y a aucune des 16 écoles du primaire classées comme étant défavorisées dans le secteur (Appendice 5, p. 143) (CLSC Mercier-Est et Anjou, 2004).

Sur les 80 137 résidents du secteur, en 2006, une proportion de 34% est matériellement favorisée (quintiles 1 et 2); et 38% de la population est défavorisée (quintiles 4 et 5) en 2006. Pour la même année, 14% est matériellement et socialement très favorisé (quintile 1), et 19% est défavorisé sur les plans matériel et social (quintile 5) (DSP et ASSS de Montréal, 2011d). Les conditions de défavorisation matérielle se sont détériorées dans le secteur entre 2001 et 2006. On remarque l'augmentation de 24%, en 2001, à 29%, en 2006, de la population défavorisée (quintile 4) (*ibid.* : 10).

#### **2.4.4 Le secteur Côte-des-Neiges**

Le territoire du CLSC Côte-des-Neiges, compris dans le CSSS de la Montagne, est délimité par St-Laurent, au nord; les quartiers Parc-Extension et St-Louis-du-Parc (Mile-End), à l'est; par Montréal-Métro, au sud; et par René-Cassin, à l'ouest. Il est composé des quartiers Outremont, Côte-des-Neiges et Mont-Royal. En 2006, on y comptait une population de 125 049 résidents (DSP et ASSS de Montréal, 2011c) dont une proportion de 5,8% avait entre 5 et 9 ans. De 2001 à 2006, la population de moins de 15 ans a diminué de 2,3%, comparativement à une réduction moyenne de 1,8% à l'échelle de Montréal.

Pour le taux de défavorisation matérielle, 54% de la population de Côte-des-Neiges

est considérée comme favorisée (quintiles 1 et 2), alors que 35% est défavorisée (quintiles 4 et 5) en 2006. Pour la même année, 26% de la population est favorisée sur le plan matériel et social (quintile 1), alors que 10% est défavorisée (quintile 5) (DSP et ASSS de Montréal, 2011c). Pour ce secteur, c'est le voisinage de Plamondon-Sud (ou le sud du quartier Côte-des-Neiges) qui connaît une importante défavorisation de 72%. À l'opposé, dans les voisinages de Mont-Royal et d'Outremont, la majorité de la population demeure dans une aire où les conditions sont les plus favorables. Le cas observé dans le cadre de cette recherche est situé à Outremont.

## **2.5 Bref retour sur les stratégies et les outils méthodologiques**

La typologie de la gestion organisationnelle de M.-C. Malo (2003) permet de modéliser le positionnement des établissements scolaires et des partenaires de l'éducation en ce qui a trait à la gouvernance des initiatives d'amélioration des cours de récréation. Ensuite, les composantes d'une organisation de cours d'école dans une perspective de santé publique et en contexte québécois sont repris à partir de la recherche sur l'animation et sur l'aménagement des cours d'école du primaire de F. Dionne, M. Lavoie, S. Morency et F. Paradis (2009). Pour sa part, K. Lynch (1981) propose des critères de bonne forme de la ville, ou en ce qui nous concerne, les bonnes formes de l'habitat. Ces objectifs sont identifiables à l'échelle du milieu de vie plutôt qu'à celle des organisations : la vitalité, l'appropriation (ou le sentiment d'appartenance), l'adaptation, la connexion et le contrôle. En terminant, les relations et les activités proposées par certaines parties prenantes du système de l'éducation et de la santé permettent de comprendre la politique publique qui s'adresse aux environnements favorables en milieu scolaire. C'est dans une perspective d'évaluation environnementale que la présente recherche reprend une application somme toute simple de la théorie des opportunités environnementales à l'effet que les besoins, les intérêts et les valeurs (Moser, 2003) des différents acteurs concernés peuvent influencer la manière dont les programmes sont implantés. C'est quatre cadres théoriques sont structurants à la fois pour l'élaboration des outils de cueillette de données que pour leur l'interprétation.

Les données sont recueillies à l'aide de six études de cas dans quatre voisinages de Montréal : Ahuntsic, Villeray, Mercier-Est-Anjou et Côte-des-Neiges. Nous avons interpellé des parties prenantes d'initiatives d'amélioration de cours de récréation ainsi que des partenaires du réseau de la santé, de l'éducation et du milieu communautaire, pour un total de 20 entrevues. Une analyse documentaire des politiques gouvernementales est également effectuée. L'analyse et l'interprétation des données se fait à partir de la vision et des valeurs des parties prenantes, des ressources engagées afin de mener les initiatives et des relations et des activités tenues et promues par les partenaires des établissements scolaires.

L'objectif de la recherche consiste à comprendre les facteurs et la procédure qui ont alimentés ces initiatives d'embellissement d'espace intensément et hautement fréquenté dans quatre quartiers montréalais. L'analyse de la collaboration entre les réseaux de la santé et de l'éducation et une meilleure compréhension des mécanismes de prise en charge locale permettent d'éclairer ces conditions. En raison de la prise en charge décentralisée des initiatives de revitalisation des cours de récréation, nous pensons rencontrer des projets portant un intérêt inégal aux objectifs misant sur la valorisation de l'activité physique. D'autres types d'objectifs, inspirés de la vie quotidienne des membres du comité, pourraient ressurgir parmi les objectifs de revitalisation des cours d'école. Nous anticipons que les modèles de gestion et les partenaires impliqués varient également d'un cas à un autre (Dionne *et al.*, 2009), mais que les directions scolaires occupent un rôle de pilotage central pour mener à bien le projet (Gouvernement du Québec et Kino-Québec, 2009 ; CSDM, 2011) concernant la cour d'école. Sur le plan de l'arrimage entre les partenaires de l'éducation (MELS, commissions scolaires et établissements scolaires), la littérature annonce qu'il pourrait y avoir des divergences entre leurs visions. Elles pourraient ne pas toujours être complémentaires en ce sens que leurs priorités sont différentes. Le troisième chapitre qui suit présente les résultats. C'est seulement au chapitre 4 où nous explorerons les résultats concernant la collaboration entre le réseau de l'éducation avec celui de la santé dans une perspective d'environnements favorables pour les élèves.

## **CHAPITRE 3: RÉSULTATS DE LA RECHERCHE**

### **Gouvernance des programmes et des initiatives en milieu scolaire**

Dans le présent chapitre, les résultats issus de la collecte de données concernant les études de cas sont communiqués. Il s'agit de présenter les membres impliqués dans les initiatives de revitalisation de cours d'école, les caractéristiques de la planification des initiatives de revitalisation, les valeurs et la vision des parties prenantes du milieu scolaire et les résultats tels qu'observés par ces parties prenantes. Ces résultats ont été documentés grâce à 20 entrevues semi-dirigées et à la recension des documents produits par les institutions concernées par la santé des jeunes ou par la revitalisation des cours d'école, c'est-à-dire le MELS, le MSSS, la DSP de Montréal et Kino-Québec, les commissions scolaires et par les comités scolaires elles-mêmes.

La présentation des résultats soulève des réflexions pertinentes qui feront l'objet d'analyse. Afin de cerner les éléments d'analyse quant aux environnements favorables en milieu scolaire, la présente recherche est structurée grâce aux cadres théoriques sur la gouvernance des organisations de M.-C. Malo; sur les caractéristiques de la planification d'une cour d'école en contexte québécois présentées par Dionne et ses collaborateurs; sur les valeurs en aménagement et sur les critères de performance de K. Lynch; et sur les arrimages entre les échelons d'intervention inspirés de la théorie des opportunités environnementales.



### **3.1. Deux réseaux, une vision : coordination des plans d'action et intégration des partenaires institutionnels du réseau de l'éducation et de celui de la santé**

Bien que nous entamons en ouverture du présent chapitre un portrait des orientations et des programmes gouvernementaux, nous reviendrons plus amplement sur ce dernier volet concernant les collaborations et les stratégies des partenaires institutionnels concernés par les environnements favorables au quatrième chapitre qui suit. Les programmes gouvernementaux sont ici considérés comme importants pour soutenir les acteurs locaux dans leurs initiatives puisqu'ils participent à encadrer les stratégies et les ressources en place. C'est immédiatement après avoir introduit ce contexte institutionnel dans la présente section que nous creusons les six cas dans les quatre quartiers montréalais à l'étude dès la section 3.2 suivante.

#### **3.1.1 Programme en entente connexes du MELS et du MSSS : programme Kino-Québec et approche *École en santé***

Chacune des écoles du Québec est responsable de cibler ses besoins et d'élaborer un programme pédagogique qui lui est propre (LIP, dans Hamel et Jouve, 2006 : 83). Dans le respect et la reconnaissance de l'autonomie des établissements scolaires, des programmes et des plans d'action gouvernementaux les accompagnent.

Le volet sur l'activité physique, compris comme une priorité par le gouvernement, est promu par le programme Kino-Québec. Ce programme existe depuis 1978 et est aujourd'hui conduit conjointement par le MELS et par le MSSS (Kino-Québec, site internet). Kino-Québec collabore avec des partenaires des réseaux de l'éducation et de la santé afin de « promouvoir un mode de vie physiquement actif pour contribuer au mieux-être de la population québécoise » (Kino-Québec, site internet) et pour en retirer des bénéfices pour la santé.

La promotion du programme est implantée différemment d'une région à une autre. À Montréal, c'est la DSP de Montréal qui le coordonne. L'implantation du programme dans les différentes régions se fait via des comités dont la structure est très flexible. Un avis scientifique de Kino-Québec reconnaît que « l'instance de mobilisation peut prendre plusieurs formes, à condition qu'elle soit légitime, complémentaire, flexible, inclusive, démocratique et tournée vers l'action stratégique » (Lemieux et Thibault, 2011 : 84).

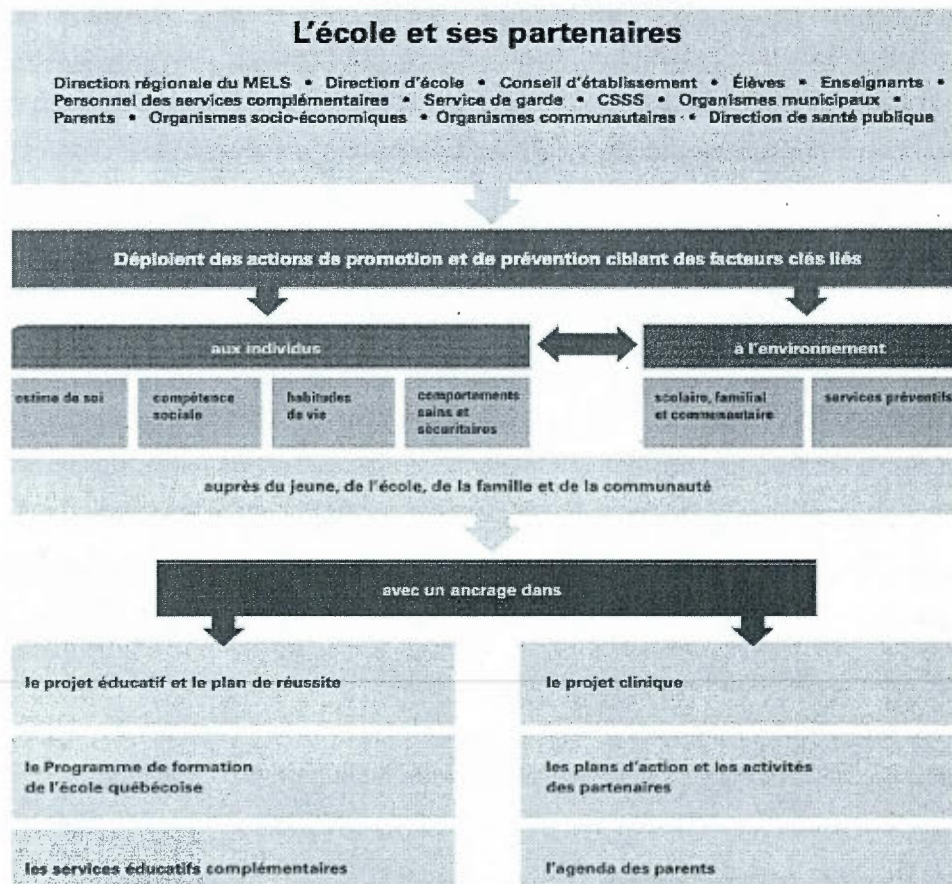
Alors que Kino-Québec se concentre exclusivement sur la promotion de l'activité physique, le MSSS et le MELS ont convenu, en 2003, d'une entente de complémentarité qui concerne le réseau de la santé et des services sociaux et celui de l'éducation. Le réseau de la santé dispense des services complémentaires (infirmières, travailleuses sociales et hygiénistes dentaires) dans les écoles du primaire depuis plusieurs décennies, mais on reconnaît dorénavant l'importance d'implanter une « intervention globale et concertée en prévention et en promotion de la santé et du bien-être » (MSSS et MELS, 2003 : 1).

Des recherches démontrent les effets réciproques de l'un sur l'autre : « Les jeunes en bonne santé qui fréquentent l'école tendent à apprendre mieux, et une bonne éducation produit des personnes en meilleure santé. Il peut arriver, cependant, que la différence entre la cause et l'effet ne soit pas claire » (Grissom, 2005, dans MELS, 2007 : 11). Dans son application, l'entente de complémentarité a rendu possible l'approche *École en santé*. Cette approche vise à soutenir les intervenants concernant les enjeux suivants : l'estime de soi des jeunes, la compétence sociale, les habitudes de vie, les comportements sécuritaires, les environnements favorables et les services de prévention (Figure 3-1). L'approche *École en santé* fait partie des cibles du MELS *Pour un virage santé à l'école* (2007) et elle est incluse dans le plan d'action du MSSS *Investir pour l'avenir* (2006)<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Au-delà de ce que nous abordons dans la recherche, l'approche *École en santé* a également été retenue dans le Programme national de santé publique reconduit jusqu'en 2015, et elle est comprise comme levier de la *Stratégie d'action jeunesse 2009-2014* (MELS, 2007).

**Figure 3-1**  
Diagramme de l'approche  
*École et milieux en santé*



Source : MSSS et MELS, *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes. Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*. 2003 : 5

### 3.1.2 La politique-cadre du MELS

En 2007, le MELS propose des orientations favorisant la santé des élèves qui fréquentent son réseau scolaire. C'est l'alimentation saine et le mode de vie physiquement actif qui constituent les priorités d'intervention : « Cette préoccupation se traduit par un engagement officiel du MELS à agir de concert avec le réseau scolaire québécois afin d'améliorer la santé des jeunes par la création d'un environnement propice à la saine alimentation et à l'adoption d'un mode de vie



physiquement actif » (MELS, 2007 : 5). Les orientations proposées par le MELS concernent l'environnement scolaire ; l'éducation, la promotion et les communications ; et la mobilisation avec les partenaires.

En ce qui concerne le thème de la présente recherche, voici les orientations concernant l'environnement scolaire en matière de mode de vie physiquement actif. Les orientations proposées par cette politique-cadre sont de trois ordres. La première orientation concerne « l'augmentation des occasions d'être actif physiquement, principalement à l'occasion des récréations, de l'heure du dîner, des périodes de services de garde ou dans le cadre des activités parascolaires » (MELS, 2007 : 18). Cela comprend aussi bien l'animation des périodes d'activité libre, la formation des jeunes leaders et du personnel de service de garde. La seconde orientation consiste à « offrir des activités qui tiennent compte des intérêts variés des jeunes et adaptées à leurs capacités » (*ibid.*), c'est-à-dire en misant sur le jeu et le plaisir d'être physiquement actif. La troisième orientation propose « d'aménager et animer les aires intérieures et extérieures pour optimiser les occasions d'être actif physiquement » (*ibid.*).

La politique-cadre du MELS propose des orientations globales, toutefois le choix des actions est discrétionnaire d'une école à l'autre. Chaque établissement scolaire cible ses besoins et les priorités d'intervention (*ibid.*). Le MELS rend disponibles certaines ressources pour rejoindre les orientations proposées. En effet, depuis avril 2005, le MELS alloue une somme de 3 millions de dollars par an pour l'embellissement des cours d'école. Cette mesure de nature tripartite est acheminée aux écoles qui doivent générer les deux autres tiers du financement. L'enveloppe budgétaire pour l'embellissement des cours d'école est toujours en vigueur à ce jour.



### 3.1.3 Les perspectives d'intervention du MSSS

Dès 1990, la LIP requiert la dispensation de services de santé en milieu scolaire. À ce moment, les axes d'intervention ciblent l'éducation des élèves<sup>28</sup> avec une approche orientée sur l'individu. C'est en 1997, avec la réforme administrative du système de l'éducation, que la collaboration entre les réseaux de l'éducation et le réseau de la santé sera planifiée de manière à offrir des activités « de promotion et de prévention qui visent à donner à l'élève un environnement favorable au développement de saines habitudes de vie et de compétences qui influencent de manière positive sa santé et son bien-être » (Gouvernement du Québec, LIP, 2011, art. 4).

Le programme national de santé publique 2003-2012 et le plan d'action de lutte à l'obésité du gouvernement du Québec *Investir pour l'avenir 2006-2012* reconnaît explicitement la complémentarité des approches orientées sur l'individu et sur l'environnement pour « agir efficacement et amener un changement [...] des conditions de vie qui favorisent l'adoption de saines habitudes de vie ». Le but est de « rendre les choix santé durables, conviviaux et faciles à faire » (MSSS, 2006 : 13). Bien que les saines habitudes de vie soient souhaitées pour la population en général, cette politique-cadre gouvernementale s'adresse notamment aux jeunes (Lopes, 2012).

Impliquant sept ministères en plus du MSSS, les deux thèmes d'intervention prioritaire de la politique-cadre concernent la saine alimentation et le mode de vie sain et actif. La stratégie préconisée consiste à cibler les facteurs permettant de prévenir plutôt que de guérir (MSSS, 2006 : 17). Concrètement, le plan gouvernemental se traduit par la « mise en œuvre de programmes d'activités physiques, le changement de l'offre alimentaire, la promotion de saines habitudes de vie, des campagnes de sensibilisation, des formations pour améliorer la qualité des

---

<sup>28</sup> « Les services de santé en milieu scolaire visent, dans un environnement sain et favorable, à l'adaptation ou à la réadaptation physique, à amener l'élève à se préoccuper de son état de santé et à développer chez lui un esprit critique en rapport avec ses habitudes de vie et le milieu dans lequel il vit » (LIP, 1990, art. 15, site internet).

interventions, ou des aménagements de l'environnement » (Fillion et MSSS, dans Lopes, 2012 : 145).

#### **3.1.4 Le rôle des partenaires locaux : les commissions scolaires et les Centres de santé et de services sociaux**

Depuis 2003, l'approche complémentaire entre le MELS et le MSSS, *École en santé*, propose de « soutenir le déploiement de l'implantation d'une intervention globale et concertée en promotion de la santé et du bien-être ainsi qu'en prévention » (MELS, 2006 : 8). Cela consiste à favoriser des interventions auprès des élèves dans leur classe, à l'école, auprès de leur famille et dans la communauté (CSDM, 2007 : 7).

Pour ce qui est des interventions en milieu scolaire, le rôle des commissions scolaires est incontournable. Elles ont été mises à contribution pour répondre à l'explosion démographique durant les époques de croissance et elles ont implanté les réformes élargissant la formation primaire, puis secondaire (Bassil *et al.* 2005). Aujourd'hui, les commissions scolaires redistribuent des fonds ministériels accordés aux écoles pour l'entretien de leur cadre bâti et elles jouent un rôle d'accompagnement technique et administratif auprès des écoles. À ce jour, elles sont en grande partie propriétaires uniques des bâtiments scolaires et des cours d'école<sup>29</sup>.

Dans le cadre de l'entente de complémentarité entre le MELS et le MSSS, une ressource supplémentaire aux professionnels des services complémentaires est prévue par les CSSS pour porter l'approche *École en santé* (Turcotte *et al.*, 2011). Il s'agit des agents pivots. Ces acteurs établissent des liens avec les commissions scolaires présentes sur leur territoire et contribuent à mobiliser les partenaires nécessaires pour accompagner les écoles dans la promotion de saines habitudes de vie.

---

<sup>29</sup> Dans la région de la Capitale-Nationale, les six commissions scolaires sont propriétaires de leurs cours d'école dans 71 % des cas (Dionne *et al.* 2009 : 37). Nous ne connaissons pas les données pour la région montréalaise.

Selon ce que nous avons recueilli dans le cadre d'entrevues, les agents pivots dépêchés par les Centres de santé et de services sociaux (CSSS) depuis 2009, peuvent se joindre aux comités locaux des commissions scolaires et participer à adapter l'offre de services du CSSS selon les besoins exprimés par le milieu (Entrevues réalisées auprès d'agents pivots). Les offres de services concernent les services complémentaires (infirmières, travailleuses sociales et hygiénistes dentaires) qui sont au cœur de la stratégie de promotion et de prévention des saines habitudes de vie auprès des écoles québécoises :

Dans le contexte de la réforme, les services éducatifs complémentaires sont encore plus nécessaires à la réussite de la mission éducative de l'école. En effet, les domaines généraux de formation du Programme de formation de l'école québécoise ouvrent une fenêtre sur les contextes d'apprentissage investis traditionnellement par les services complémentaires. Ils donnent un sens renouvelé à une foule d'activités organisées dans le passé par ces services, notamment les services de promotion et de participation à la vie étudiante, d'éducation aux droits et responsabilités, d'animation sur les plans sportif, culturel et social. Ces activités fournissent aux élèves l'occasion de développer des compétences, de les transférer et de les généraliser. Elles peuvent s'insérer dans l'horaire ou non, se dérouler dans la classe, dans l'école ou dans la communauté. La classe n'est pas le seul lieu où assurer le développement des compétences des élèves (DASSC, 2002 : 21).

À une autre échelle, la Direction de santé publique (DSP) de Montréal assume également un rôle d'accompagnement au niveau régional pour le déploiement de l'approche *École en santé*. Son mandat consiste à offrir de la formation et à établir des liens entre les agents pivots des CSSS et les commissions scolaires (Turcotte et al., 2011). Tel que nous l'avons vu au chapitre 3.1.1, la DSP est également le promoteur du programme Kino-Québec auprès des partenaires concernés sur le territoire montréalais.

### **3.2 Des communautés mobilisées pour les environnements favorables : le cas de la revitalisation des cours d'école**

Depuis l'avènement de la Charte d'Ottawa (1986), l'importance de l'implication des acteurs à plusieurs niveaux afin de créer des environnements favorables à la santé des jeunes est une vision partagée par le Gouvernement du Québec et ses instances en santé et en éducation ainsi que par leurs partenaires (OMS, Santé et

Bien-être social Canada et ACSP, site internet). Par exemple, Kino-Québec inscrit ses programmes dans cette logique partenariale : « Pour être efficaces, les gouvernements, la société civile, les établissements d'enseignement, les associations professionnelles, le secteur privé, les organismes à l'intérieur et à l'extérieur du secteur de la santé ainsi que les collectivités devraient être parties prenantes à ces actions » (Lemieux et Thibault, 2011 : 84).

Malgré l'autonomie reconnue aux établissements scolaires, la mécanique d'encadrement de certains programmes, comme l'amélioration des cours d'école, permet de rendre compte des opportunités et des balises qui s'adressent aux communautés scolaires. Les commissions scolaires et le MELS rappellent que ce sont ultimement les directions d'école qui sont redevables de la gestion du projet (Entrevue d'un agent d'une CS; MELS, 2008 : 7). Ainsi, si un projet de cour d'école « [...] est un motif extraordinaire pour solliciter la collaboration des parents et des partenaires issus de la communauté » (CSDM, 2011 : 6), ce sont ultimement les directions qui en sont imputables.

Selon une recherche basée sur des enquêtes auprès des membres des écoles menée par la Direction de la santé publique de la Capitale-Nationale, ce sont en effet les directions d'école qui pilotent le plus souvent les projets qui concernent l'aménagement et l'animation de leur cour d'école (Dionne *et al.*, 2009). Ensuite, les conseils d'établissement, les comités de cour d'école et les professeurs seraient également des ressources importantes pour guider le projet, mais dans des proportions moins importantes. Dans le cas des parcs-écoles, la municipalité peut également jouer un rôle (Dionne *et al.*, 2009 : 50). Bien que notre cueillette de données permette de confirmer la présence des mêmes acteurs, leurs contributions ressortent d'une manière différente.

D'après les six cas ici étudiés, ce sont plutôt les parents qui sont le plus souvent impliqués dans ces comités (cinq cas sur six). Ensuite, ce sont les professeurs (quatre cas sur six) et les directeurs (quatre cas sur six). Dans trois des cas, les membres du SDG ont collaboré ponctuellement au projet. Les élèves et les



partenaires de la communauté ont collaboré eux-aussi lors d'étapes particulières, mais n'ont pas pris part aux comités de pilotage des projets. Ces comités sont parfois ad hoc et parfois permanents, mais dans aucun des cas il n'a s'agit du conseil d'établissement.

### **3.2.1. Le rôle des parties prenantes**

#### **3.2.1.1 La direction d'école**

Parmi l'ensemble des fonctions de la direction des écoles, certaines concernent les ressources matérielles. Conformément à la *Loi sur les contrats des organismes publics*, et à la *Politique relative à l'octroi des contrats d'approvisionnement, de services et des travaux de construction*, les directions scolaires sont imputables de la reddition des comptes concernant les achats de matériel ou de contrats. Les directeurs travaillent étroitement avec le conseil d'établissement. Ils préparent et présentent les dossiers soumis au vote par le conseil d'établissement, mais sans avoir de droit de vote (Hamel et Jouve, 2006 : 84).

Parmi les cas observés, il a été répété à quelques reprises (cas 3 et 4 dans le tableau 3-1, p. 77-78) que les initiatives d'amélioration de cours d'école ont été facilitées grâce à l'arrivée d'une nouvelle direction : « On a eu l'annonce qu'on aurait un[e] nouve[ll]e direct[ion]. Au début, on était déçu, parce qu'on ne voulait pas que tout tombe à l'eau, mais, finalement, l[a] nouve[ll]e direct[ion] avait déjà de l'expérience, [elle] avait participé à un projet semblable [dans une autre école] » (Entrevue d'un membre parent). Leur appui aux initiatives semble faire consensus sur le fait que cela facilite le pilotage des projets de revitalisation des aires extérieures. Or, rappelons que nous avons tout de même documenté deux cas où la collaboration des directions était inexistante.

Sur le thème du rôle des directions, on perçoit que les attentes à leur égard sont élevées : « Le génie d'un directeur, c'est de voir comment on peut intégrer les forces qui sont présentes. Des fois, c'est les organismes, des fois c'est les parents. Moi je connais des directeurs qui font ça à merveille et d'autres ont des difficultés. Mais la pratique de transparence et d'ouverture à la communauté, on est rendu là; alors les

directeurs qui ont de la difficulté n'auront pas le choix de s'adapter » (Entrevue d'un élu scolaire).

### *3.2.1.2 Le personnel de l'équipe-école : les professeurs et le SDG*

Les membres du personnel (professeurs et personnel de soutien) peuvent aussi collaborer ponctuellement à des projets. D'après un document de vulgarisation du rôle des professeurs, leur participation semble davantage être requise pour les aspects relatifs au cursus scolaire (Gouvernement du Québec, 2003), mais leur présence sur des comités concernant la cour d'école est souhaitable (MELS, 2008). La manière la plus évidente d'assurer la participation du personnel scolaire est de combiner les programmes et leurs objectifs : « [...] les activités [de promotion de l'activité physique] doivent être intégrées à d'autres projets, par exemple ceux portant sur une saine alimentation ou la violence dans la cour d'école » (Lemieux et Thibault, 2011 : 70).

Dans les six études de cas, quatre comptaient des professeurs dans le comité décisionnel et un cas collaborait régulièrement avec eux. C'est seulement dans un cas (cas 3) où la participation des professeurs a été trop essaimée pour parler d'une véritable collaboration. Selon le guide d'accompagnement de la CSDM, il est important d'impliquer les professeurs et de les consulter afin de connaître « leurs goûts et leurs intérêts » (CSDM, 2011 : 8). On a souligné la présence souhaitable des professeurs parce que les parents ne connaissent pas les préférences de jeux dans les cours d'école (Entrevue d'un membre équipe-école) ou encore les « projets sont plus difficiles à porter quand ils ne sont pas initiés à l'interne » (Entrevue d'un membre parent).

Il est ressorti que les enseignants sont très occupés avec le programme pédagogique, et cela freine leur engagement dans les autres volets scolaires. Par exemple, un agent d'une commission scolaire a constaté que, « quand les professeurs ne reçoivent pas la formation dispensée par les commissions scolaires, [dans le cadre du programme Kino-Québec], alors ils se sentent moins impliqués par le programme poussé par la santé publique » (Entrevue auprès d'un agent d'une CS).

Dans une des études de cas où un enseignant était impliqué, ce dernier reconnaît que son engagement a été rendu possible grâce à l'appui de la direction. Celle-ci a accordé du temps au professeur dans sa tâche de travail (Entrevue d'un membre équipe-école) pour assister aux réunions et mener le projet de l'avant. Nous ne savons pas si cela est une pratique étendue, mais cela a été souligné comme un facteur ayant aidé à l'avancement de cette initiative.

Selon une étude datant de 1999, 74% des enfants de 9 ans utilisaient le service de garde (SDG) de leur école (Ouellet et Stan, 1999). Étant donné que cette proportion est en croissance (Lemieux et Thibault, 2011 : 70), le comité scientifique de Kino-Québec propose de former le personnel pour qu'il puisse encadrer les jeunes à développer leurs habiletés motrices. Le rôle reconnu au SDG concerne l'animation des périodes (Lemieux et Thibault, 2011; MELS, 2007; Laberge *et al.*, 1999).

La collaboration du SDG a été observée dans trois des six cas à l'étude. En effet, « c'est souvent le SDG qui sait les jeux que les enfants aiment jouer » (Entrevue d'un agent d'une CS). D'ailleurs, des efforts particuliers pour intégrer le SDG dans ces comités sont déployés à la CSMB puisque les chargés de projets en service de garde approchent les SDG des écoles afin qu'ils reçoivent la formation promue par le programme de Kino-Québec. Pourtant, on a rencontré un obstacle à leur participation dans des comités qui compteraient des parents et des professeurs : « On faisait nos réunions en fin d'après-midi quand le SDG est très occupé. Durant la journée, ce sont les professeurs et les parents qui ne le sont pas » (Entrevue d'un membre parent). Pour les cas où les SDG ont collaboré, ils ne participaient pas systématiquement à toutes les rencontres, mais ont participé ou ont été consultés ponctuellement. Cette flexibilité quant à la formule d'implication pourrait être garante de leur participation.

### 3.2.1.3 Les parents

D'après ce que nous avons recueilli auprès des six communautés scolaires sondées, les parents sont au cœur du développement des initiatives de revitalisation de cours d'école dans cinq des cas. Deux informateurs-clés ont affirmé que les

parents impliqués dans ces initiatives « ont un niveau d'éducation plus élevé que les autres parents disons impliqués à la bibliothèque » (2 entrevues des membres de l'équipe-école). Cela revient également dans la littérature (Epstein, 1995, dans Christenson et Sheridan 2001 : 46). Parmi les parents rencontrés, tous ont un diplôme universitaire et la moitié d'entre eux possèdent des compétences professionnelles qui peuvent directement alimenter un aspect ou un autre de la planification d'une cour d'école.

#### 3.2.1.4 Autres collaborateurs de la communauté

Une recherche scientifique démontre que les partenariats communautaires<sup>30</sup> peuvent avoir un impact sur le comportement des enfants au regard de l'activité physique. Ils sont plus actifs lorsqu'ils fréquentent une école ayant des programmes conjoints avec des unités de santé publique, des associations récréatives et des organisations qui rendent du personnel et du matériel disponibles pour encadrer les activités physiques (Leatherdale *et al.*, 2010 : 9). Les services éducatifs complémentaires constituent une plate-forme de collaboration entre l'école et les partenaires de la communauté, c'est-à-dire les services sociaux, les services municipaux et les organismes communautaires (DASSC, 2002; Lemieux et Thibault, 2011 : 84).

Sur le plan de l'amélioration physique d'une cour d'école, l'inclusion des partenaires est rendue tout aussi explicite. Le MELS propose d'inviter les partenaires à des rencontres d'information sur le projet de la cour d'école (2011). La collaboration des partenaires est importante, car elle peut déboucher, par exemple, sur une entente avec des services municipaux (loisirs, espaces verts), sur du transport actif et sécuritaires pour les jeunes, sur le don de matériel (comme des supports à vélo) ou encore sur du financement pour les infrastructures (*ibid.*).

Pour deux cas où les directeurs des écoles n'ont pas collaboré au processus, il semble qu'il y ait eu en quelque sorte une substitution de leur contribution avec celle

---

<sup>30</sup> Traduction libre de *coalition*, selon l'appellation anglophone.



des commissaires scolaires. Ces deux comités ont bénéficié du rayonnement des élus scolaires : « Grâce à l'appui du commissaire scolaire, j'ai eu mes entrées directement à la commission scolaire et je pouvais parler avec eux pour toutes les questions techniques » (Entrevue d'un membre parent).

Dans deux autres cas, des organismes communautaires du quartier se sont associés au projet de la cour. Dans un cas, l'organisme a conseillé le comité pour les plans d'aménagement et a réalisé l'ensemble des changements physiques. Leur accompagnement était technique et visait à éclairer les meilleurs choix de végétaux. Dans l'autre cas, l'organisme vient animer des ateliers dans la cour quelques fois par année. Pour encore deux autres cas, une partie ou la totalité de la cour est devenue un espace cogéré par l'arrondissement et par la commission scolaire.

Aucun comité rencontré ne comptait un membre du personnel du CSSS. Les professionnels des services complémentaires de la santé accompagnent les écoles pour la planification de leur programme éducatif, mais ils ne sont pas impliqués dans les projets d'établissement en particulier. Nous revenons sur les formes de collaboration des ces partenaires au chapitre 4.1.2 (Collaboration entre les CSSS et les établissements du réseau de l'éducation).

#### **3.2.1.5 Les commissions scolaires**

Les cours d'école sont la propriété des commissions scolaires. Au-delà du statut juridique, leur rôle en est un d'encadrement, mais aucun comité rencontré ne les a mentionnées parmi les membres du comité de pilotage. Plus précisément, ces instances ont pour rôle de conseiller et d'accompagner les écoles sur les plans administratifs et techniques lors de l'élaboration et de la réalisation des aménagements extérieurs (Dionne *et al.* 2009).

Au sein d'une commission scolaire rencontrée, on affirme ceci : « Notre équipe arrive quand le comité de l'école a trouvé une bonne partie du financement. À ce moment, on donne le mandat à un architecte-paysagiste. Lui, c'est l'oreille qui entend ce que le comité suggère et qui écoute ce qui est logique, ce qui ne l'est pas.

Il est là pour les supporter et planifier leurs idées. L'architecte-paysagiste arrive avec deux ou trois concepts à proposer qu'on adapte » (Entrevue auprès d'un agent d'une CS). C'est le Service des ressources matérielles qui fournit une liste de firmes d'architectures inscrites au répertoire des fournisseurs de la Commission scolaire de Montréal » (CSDM, 2011 : 18).

#### **3.2.1.6 Les élèves**

Pour l'implication des élèves dans les comités, on rencontre leur participation dans un des six cas. Nous reviendrons ultérieurement sur la place des jeunes dans les projets d'amélioration des cours d'école au chapitre 3.3.2 (Les stratégies d'aide à la décision) puisque leur participation concerne davantage la volonté de connaître leurs besoins concernant l'espace de jeu.

### **3.2.2 Valeurs des partenaires et des parties prenantes**

#### **3.2.2.1 Encadrement et vision des partenaires du réseau de l'éducation**

Au MELS, on propose une vision plutôt ouverte en autant que la cour revue permette d'optimiser l'activité physique, les relations positives entre les jeunes et leur sécurité (MELS, 2008, site internet). Pour cela le MELS insiste certainement sur l'aménagement, mais aussi sur l'animation et sur l'organisation des périodes d'activités libres. Cela est le fer de lance des stratégies proposées notamment par le programme de Kino-Québec. Cette vision semble renforcer la capacité des écoles à faire leur propre choix en termes d'amélioration de la cour d'école : « On ne veut pas les influencer pour les choix à l'égard de l'aménagement, on veut les influencer à réfléchir aux impacts des choix qu'elles font. Si elles veulent un jardin communautaire ou bien du lignage, il faut seulement qu'elles pensent à ce que ça va entraîner pour les élèves » (Entrevue d'un agent de Kino-Québec).

Au niveau des commissions scolaires, on remarque des points en commun avec les propositions du MELS, mais aussi certaines distinctions attribuables à leur implication plus immédiate dans la gestion des cours d'école. Sur le plan des valeurs et des objectifs souhaités, on retrouve une vision similaire à celle proposée par le

MELS, soit l'importance de favoriser l'activité physique, la sécurité et les relations sociales des élèves (CSDM, 2011 : 5). C'est plutôt sur le plan de l'encadrement des choix en aménagement que le discours se distingue : « il n'est nullement nécessaire de faire de la cour d'école une cour privée ou un parc municipal rempli d'artifices et de structures toutes plus coûteuses les unes que les autres et souvent fort complexes à entretenir » (*ibid.*: 10).

Les commissions scolaires interpellées prescrivent et proscrivent des choix d'aménagement. Par exemple, les arbres fruitiers et les modules de jeux sont à éviter autant que possible puisqu'ils nuisent à la capacité d'accueil d'une cour et qu'ils comportent des risques dus aux chutes ou encore ils attirent des insectes (CSDM, 2011 ; Entrevue d'un agent d'une CS). De manière explicite, on affirme que : « La cour appartient au Service des ressources matérielles [de la commission scolaire] et on ne veut pas voir des plantations n'importe où, on préfère quand il y a un cadre bien précis » (Entrevue d'un agent d'une CS).

### **3.2.2.2 Objectifs des initiatives parmi les cas observés**

Tel que suggéré par la littérature ministérielle, la plupart des initiatives ont pour objectif de faire bouger les élèves. Cela s'est exprimé en des termes divers; par exemple, une des parties prenantes se soucie de la diversité des jeux pour tous les groupes d'âges et une autre parle plutôt de favoriser le sentiment d'appartenance des élèves par le biais d'un programme axé sur un mode de vie actif. Au total, c'est cinq des six cas étudiés qui ont mentionné la volonté de susciter davantage le jeu et l'activité physique chez les enfants. Pour continuer avec les valeurs et les objectifs des communautés scolaires à améliorer leur cour, on retrouve aussi la préoccupation pour la sécurité et pour l'entretien minimal des améliorations. Ces préoccupations apparaissent chacune dans deux des six cas. Or, l'intérêt pour les relations sociales et pour la non violence n'a pas été soulevé. Aucune piste de réflexion n'éclaire les raisons de cette absence. Tout compte fait, une panoplie d'autres critères ont mobilisé leur engagement.

D'abord, le verdissement constitue une préoccupation dans quatre des six cas. Cette



volonté de verdir est exprimée de différentes manières. Dans certains cas, il s'agit d'embellir et dans d'autres, on veut lutter contre les îlots de chaleur : « c'est l'effet *toaster* qu'on voulait réduire » (Entrevue d'un membre équipe-école). Mais plus encore, dans deux de ces cas, on parle d'introduire un volet éducatif via la cour : « Les enfants, ça leur donne une opportunité de s'intéresser à l'écologie et à la diversité de ce qui est indigène et qui résiste à la température d'ici. [On peut] commencer à habituer les jeunes aux cycles des saisons et à la compostière et à ce qu'on peut y mettre ou non. Ça permet même de parler d'alimentation » (Entrevue d'un membre parent). Cet intérêt pour le verdissement, et plus particulièrement pour un projet d'éducation relative à l'environnement de la part de certaines communautés scolaires, a été confirmé par un élu scolaire (Entrevue d'un élu scolaire). La tendance au verdissement est encouragée et facilitée par les ressources humaines et parfois financières de certains organismes dont c'est le mandat. Quand un tel organisme est impliqué dans un projet scolaire, son expertise et sa contribution ciblent le potentiel de verdissement de la cour d'école.

Ensuite, deux des projets en particulier (cas 5 et 6) ont transformé le statut de la cour en parc-école. Ces projets étaient portés par une volonté de rendre la cour accessible et plus attrayante pour le voisinage. Pour ces cas, c'est l'absence de parc à proximité qui motivait une telle orientation.

En terminant sur le thème des valeurs et de la vision des projets, il y a certains objectifs qui sont moins atteints, mais non moins présents parmi ce qui est évoqué par les membres de la communauté scolaire sondés. La volonté d'agrandir la cour a été considérée par trois des six cas (cas 1, 3 et 6), mais elle n'a été concrétisée que dans un seul des cas (cas 6). Dans les deux cas où cette volonté a échoué, l'agrandissement de l'aire de jeu concernait la requalification du stationnement des employés.



### 3.2.3 La dynamique et le fonctionnement des comités de pilotage

Le fonctionnement interne de chacun des comités est à ce point diversifié qu'il s'avère nécessaire de présenter la dynamique de chacun des six cas étudiés. Les voici (Tableau 3-1 de la page suivant).

Le premier cas est caractérisé par une collaboration entre une diversité d'acteurs pour mener à bien la bonification de la cour d'école. À cela, il faut ajouter que le comité était piloté par un parent qui s'assurait de consulter un grand nombre de parties prenantes de l'école, soit plus de 10 membres. Ce parent détenait une formation et des compétences spécifiques lui permettant d'élaborer des scénarios d'aménagement par la suite bonifiés par les membres consultés. Notons la diversité des membres consultés : des professeurs, un représentant du SDG, la direction et plusieurs parents. Une fois la cour revitalisée, le comité impliqué n'a pas perduré, mais d'autres parents ont pris en charge l'entretien des nouvelles aires. Vu la capacité de ce milieu à avoir déterminé le projet et vu un financement presque entièrement autonome, ce projet n'a fait appel à aucun partenaire de la communauté. C'est plutôt pour l'animation de la cour que les nouveaux bénévoles cherchent aujourd'hui à collaborer avec l'éco-quartier.

Pour le deuxième cas, on a constaté l'implication soutenue de parents et d'un professeur. C'est lors d'un changement de direction que le projet a finalement eu le vent dans les voiles, car les anciennes directions n'appuyaient pas cette idée d'améliorer l'environnement physique de la cour. L'instigateur du projet est un enseignant; il a finalement bénéficié de l'appui de la direction, même si le travail d'orientation et de décision était assuré sans elle. Une fois un comité plus large constitué, les réunions régulières et la complémentarité entre les membres sont perçues favorablement par les personnes consultées. Le comité a interpellé l'él

**Tableau 3-1 : Compte-rendu synthèse de la dynamique de gestion :**  
six études de cas observées

	Cas 1	Cas 2	Cas 3	Cas 4	Cas 5	Cas 6
<b>Statut du comité cour d'école</b>	Comité vert temporaire	OPP toujours existante, mais qui ne travaille plus sur la cour d'école	Comité cour d'école temporaire qui se réfère au CÉ	Comité cour d'école qui est toujours actif	Fondation créée autour du projet cour d'école	Fondation était active bien avant le projet de cour d'école et poursuit ses activités.
<b>Dynamique du comité durant la planification</b>	« Chaque rentrée des classes, les parents intéressés pouvaient se joindre à nous. » « La direction était toujours présente et elle nous a toujours accompagnés. »	« Nous avons recruté une équipe vraiment très complémentaire. »	« C'est seulement quand on a eu la confirmation du financement que les professeurs se sont impliqués dans le projet. »	« C'est certain que quand des membres de l'équipe ont une idée claire de ce qu'ils veulent, ça simplifie les choses. »	« Les membres de l'équipe-école boycottaient notre projet et ça a failli le faire avorter à plusieurs reprises. »	« Entre nous, ça allait bien, mais c'est pour les membres extérieurs, comme l'architecte-paysagiste que c'est exigeant. »
<b>Implication des partenaires de la communauté</b>	Pas de partenaires actifs, seulement des appuis	« Quand on a vu que le projet serait retardé en raison de la contamination des sols, on est allé chercher l'appui de l'élu scolaire. Il nous a aidé à rendre notre projet prioritaire. »	•Élu scolaire très impliqué pour la recherche de fonds; •Organisme de quartier impliqué pour l'animation d'ateliers sur l'alimentation.	Aucune implication de partenaires	Le comité a trouvé un appui important auprès des élus du quartier (scolaire et provincial) et particulièrement auprès de la table de quartier et de l'arrondissement.	La municipalité a contribué à faire de la cour un parc-école.
<b>Total du budget</b>	136 000 \$	75 000 \$	125 000 \$	275 000 \$	257 000 \$	45 000 \$ + contributions inconnues de la municipalité
<b>Activités dans la cour et autres projets reliés aux environnements favorables à la santé des élèves</b>	•Un parent s'occupe de l'entretien du jardin et il organise les corvées. •2 classes démarrent un compost. •L'éco-quartier anime des ateliers sur la nidification.	•Un membre de l'équipe-école a fait un film pour sensibiliser les élèves au respect de la nouvelle cour et il organise des activités, mais ses collègues n'embarquent pas. •C'est le comité de circulation qui fait actuellement l'objet de la mobilisation des parents.	Un membre du SDG fait des semis avec les jeunes et ils les plantent dans la cour.	•Rotation des zones de jeux parmi les cycles; •Retour en classe sur les bons et les moins bons aspects des récréations; •Adaptation des aires de jeux durant l'hiver.	Au départ, le comité avait prévu un espace pour faire de l'agriculture avec les élèves. Mais ce volet n'a pas fonctionné.	•Il n'y a pas d'autres projets reliés à la cour d'école. •La fondation finance continuellement d'autres projets ciblés par le projet éducatif de l'école.

**Abréviations :**

CÉ : Conseil d'établissement  
 CS : Commission scolaire  
 OPP : Organisme de participation des parents  
 SDG : Service de garde



	Cas 1	Cas 2	Cas 3	Cas 4	Cas 5	Cas 6
<b>Facteurs de démarrage</b>	« L'argent était disponible et on voulait se réapproprier un terrain laissé vacant dans la cour. »	Dans la mouvance des réflexions de cours d'école, celle-ci en avait vraiment besoin, elle était mal en point. La cour avait été mal remblayée et il y avait des flaques d'eau.	Pendant l'hiver, l'école devait fermer l'accès à la cour en raison de l'accumulation de glace. Aussi, les pourtours de l'école sont tellement bruyants qu'on voulait améliorer le cadre de vie.	« La sécurité était devenue problématique. Il y avait des galets d'asphaltes et on a eu un cas de blessure. Aussi, la fin du programme d'anglais intensif a requis qu'on trouve une nouvelle vocation à l'école. »	« Il n'y a aucun parc pour les jeunes du quartier alentour. On a présenté un power point à une soirée de parents avec l'idée de rafraîchir la cour et ça a créé un momentum. »	« Il y a des immeubles à appartements juste en face de l'école. Autant pour ces familles que pour les élèves, il n'y avait pas d'autres espaces pour jouer et la cour n'avait rien pour attirer les jeunes. »
<b>Dynamique de la participation lors du démarrage</b>	Il y a un CÉ, une OPP et environs 5 autres comités divers	Plusieurs parents de l'OPP partageaient. « Pour moi c'était clair qu'on avait une occasion de relancer le projet cour d'école. » « Avec la nouvelle direction, elle permettait de voir les opportunités. »	Il y avait un CÉ, mais pas d'autres comités.	Pas de CÉ, seulement des parents impliqués pour la gestion de la bibliothèque	« Avec le premier directeur, il voyait les parents comme une menace plutôt que comme des alliés. Ça ne s'est pas vraiment amélioré par la suite. »	• Un CÉ et des comités très actifs qui comptent plusieurs réalisations d'envergure. • Les priorités sont établies en fonction de l'analyse des besoins réalisée par le CÉ.
<b>Types de membres</b>	Des professeurs, un représentant du SDG, la direction et des parents	• Surtout des parents et un membre de l'équipe-école. • La direction était disponible, mais pas toujours présente au comité.	Uniquement des parents, professeurs se sont opposés à un aspect, mais sinon pas impliqués	• Membres décisionnels : 2 membres de l'équipe-école • Membres consultés : 3 représentants d'élèves (1 par cycle), le SDG et l'ensemble des professeurs	• Des parents et un professeur; • La direction et les autres professeurs n'étaient pas favorables au projet.	Le comité de travail était composé de parents. La direction, un représentant du CÉ et un représentant du SDG ont approuvé l'avancement du projet et l'alimentaient à l'occasion. Les professeurs étaient régulièrement consultés aussi.
<b>Nombre de membres</b>	Un membre leader et plus de 10 membres consultés régulièrement	6 membres activement impliqués et porteurs de l'ensemble des décisions	• Pas plus de 3 ou 4 membres décisionnels impliqués • Équipe-école consultée	2 membres leaders et environ 6 membres consultés régulièrement	7 membres décisionnels	6 membres porteurs du projet et 3 membres régulièrement consultés en plus de l'ensemble des professeurs informés
<b>Valeurs, vision et objectifs</b>	• Diversité de jeux pour tous les groupes d'âges • Éducation à l'environnement • Sécurité des aires de jeu	• Plus de jeux • Plus d'intimité • Plus d'ombre • Entretien minimal	Certains parents voulaient plus de terrains de jeu collectif (soccer) et d'autres parents voulaient plus de verdissement et permettre que des classes puissent se faire dehors.	Le projet de la cour s'inscrivait dans une des nouvelles orientations du plan de réussite scolaire, concernant le mode de vie sain et actif	• Rendre la cour accessible dans un secteur où il n'y a pas de parc • Verdir et éboulis d'aménagements écologiques • Ne pas ajouter à l'entretien	« On voulait rendre la cour plus accessible et puis l'agrandir, la sécuriser, et l'embellir, dans la mesure du possible, car on ne voulait pas trop d'obstacles non plus. »

#### Abréviations :

CE : Conseil d'établissement  
SDG : Service de garde

CS : Commission scolaire  
OPP : Organisme de participation des parents

scolaire afin de rendre leur initiative prioritaire pour la décontamination des sols qui, quoiqu'essentielle, est venue retarder le début des travaux. Son appui a été positif. Le professeur impliqué dans l'élaboration du projet a toujours à cœur sa pérennité et il a réalisé, à ce jour, deux films pour sensibiliser les élèves au respect du code de vie dans la cour. De plus, ce même professeur organise des activités spéciales concernant les éléments naturels de la cour.

Le point saillant de la dynamique du troisième cas est le fait que la direction n'ait pas été impliquée dans l'initiative et qu'elle l'ait approuvée seulement lorsque le financement était trouvé et que sa réalisation était imminente. En fait, le parent qui portait le projet a été accompagné par l'élue scolaire pour aller chercher le financement débloqué grâce à un siège social commercial situé à proximité de l'école. C'est seulement quand cette opportunité s'est présentée que d'autres membres du comité se sont intéressés aux options de bonification de la cour de récréation. D'ailleurs, la vision entre les membres-parents n'était pas complémentaire, ce qui a mené à une phase d'élaboration où la négociation et le compromis ont été pratiqués de part et d'autre. Aujourd'hui, le comité concerné par la cour n'existe plus, c'est plutôt d'autres enjeux qui le mobilisent, comme la circulation et la salubrité de l'établissement scolaire. Un groupe communautaire est venu quelques fois animer des ateliers dans la cour.

Le quatrième cas traduit un *leadership* fort de l'équipe-école et une absence de parents sur le comité de planification des aires extérieures. Aucun partenaire de la communauté n'a été impliqué à un moment où à un autre du processus. En fait, le démarrage et le pilotage du comité se sont réalisés grâce à un professeur et à une direction qui consultaient régulièrement les différents groupes de l'école, soit les autres professeurs, les représentants d'élèves et le SDG. Soulignons la présence des élèves parmi les membres consultés. Un aspect intéressant du processus de la cour de cette école est qu'il était relié à un plan d'actions concernant la réussite des élèves et que la cour continue de faire l'objet d'ajustements sur le plan de son organisation.



Concernant le cinquième cas, le projet s'est réalisé grâce à l'engagement du comité composé principalement de parents et d'un professeur, et grâce à la contribution de nombreux partenaires du quartier, notamment l'élus scolaire, l'élus provincial et les intervenants de la table de quartier. Or, si les appuis de la communauté ont permis au projet de recueillir du financement et lui ont donné une visibilité favorable, le refus de l'équipe-école de collaborer a failli le faire avorter. C'est la vision du projet qui a permis au comité d'aller chercher un financement important. Bien que nous n'abordions pas immédiatement les résultats des efforts de revitalisation, mentionnons que ce projet était novateur et ambitieux puisqu'il cherchait à implanter des équipements du niveau d'un parc-école, ce qui a été réalisé. L'animation de la cour est prise en charge par le programme régulier du SDG, mais il n'y a pas d'activités particulières développées depuis la revitalisation.

Pour le sixième et dernier cas, l'amélioration de la cour d'école était un projet parmi tant d'autres mené par la fondation de l'école. La fondation, composée de parents, de la direction, d'un représentant du conseil d'établissement et d'un représentant du SDG, poursuit ses activités autour de l'analyse des besoins du conseil d'établissement et compte sur les ressources mobilisées sur une base régulière pour mener de front un projet après l'autre. En fait, l'efficacité de cette fondation est à ce point éprouvée qu'elle entame souvent un projet avant que l'autre ne soit totalement bouclé, et les trois différentes phases de la cour d'école se sont inscrites dans cette grande capacité à mobiliser les ressources du milieu. D'ailleurs, pour la première phase du projet, l'arrondissement s'est impliqué et la cour est maintenant un parc-école. Alors qu'il n'y a pas de suites prévues quant à l'animation de la cour, la fondation poursuit ses activités autour de la réalisation d'autres projets proposés par le conseil d'établissement, notamment la création d'une salle des sciences.

### **3.2.3.1 La prise de décisions**

En ce qui a trait aux modalités de décisions recommandées par le programme *Ma cour, un monde de plaisir!* de Kino-Québec, il est suggéré que les comités gérant la planification de la cour d'école puissent être composés d'un nombre impair de membres afin de pouvoir prendre des décisions par vote (Kino-Québec et MELS,

2009 : 5). Or, cela n'est pas ce que nous avons observé dans les études de cas. Malgré une certaine diversité sur le plan de l'organisation et des statuts des comités, le seul aspect commun à l'ensemble des cas est justement le mode décisionnel du comité chargé de planifier la cour d'école. Il s'agit du consensus. Les personnes rencontrées lors de la cueillette de données ont dit qu'elles discutaient d'un thème jusqu'à l'obtention d'un accord par l'ensemble des membres autour de la table et qu'à aucun moment elles n'ont procédé par vote. Contrairement au guide *Ma cour, un monde de plaisir!*, la préoccupation pour un nombre impair de membres était inexistante. Les comités scolaires s'intéressaient plutôt à la qualité et à la durée de l'implication des membres lors de leur recrutement (5 entrevues avec les membres de comités scolaires).

### 3.2.3.2 Le statut du comité de pilotage et la participation des parties prenantes

Un fait notable quant à la participation est la mixité des parties prenantes. Dans quatre cas sur six, il y avait au moins des membres parents et un membre de l'équipe-école. C'est seulement dans deux cas où la participation était homogène, soit le cas 3 avec seulement des parents, et le cas 4 avec uniquement des membres de l'équipe-école.

Dans les cas étudiés, aucun comité chargé de l'amélioration de la cour n'était le conseil d'établissement. Il est apparu, dans bon nombre d'entrevues, qu'une proportion importante des parents rencontrés, soit quatre sur six, avaient été membres du conseil d'établissement avant que le projet de la cour ne canalise leur engagement. Pour ces quatre cas, les parents ont éventuellement délaissé le conseil d'établissement afin de s'investir dans le comité qui porterait immédiatement ou éventuellement le projet de la cour. À ce sujet, un parent a affirmé ceci : « J'ai fait deux ans [au conseil d'établissement], mais je voulais m'occuper de quelque chose de plus concret » (Entrevue d'un membre parent). Dans un cas où le parent rencontré n'avait jamais fréquenté le conseil d'établissement de l'école, il avait tout de même été impliqué sur un autre comité scolaire au préalable.

Pour le cas où le pilotage de l'amélioration de la cour d'école a été porté seulement par la direction et par un enseignant, cette école ne compte pas de conseil d'établissement. Tout compte fait, ce projet a été développé étroitement en lien avec le projet éducatif de l'école. En effet, l'équipe-école propose un programme pour faire bouger les élèves, et la cour est au cœur de leur stratégie. Pour ce cas, ce n'est ni la quantité, ni la diversité des membres qui garantit la cohésion du projet de la cour d'école avec le projet éducatif plus large, c'est l'allégeance des membres. Il semble que, pour ce cas, le fait que le projet ait été porté en grande partie par la direction ait facilité l'arrimage du projet de la cour d'école avec le projet de l'établissement scolaire visant à stimuler la participation des jeunes aux activités physiques. Plus généralement, un autre cas où la direction n'était pas présente dans le pilotage du projet aurait pourtant souhaiter le contraire : les « projets sont plus faciles à porter quand ils sont initiés à l'interne » (Entrevue d'un membre parent).

Il semble qu'il y ait peu d'observations à tirer quant à la pérennité du comité de pilotage et à leur fonctionnement. Parmi l'ensemble des comités, certains existent toujours mais s'activent autour d'autres thèmes. D'autres comités ont cessé leurs activités quand la cour a vu le jour. Certains comités étaient décisionnels et d'autres consultaient plus largement d'autres usagers de la cour avant de prendre les décisions.

L'ensemble des comités de pilotage des projets était composé d'au minimum une personne et au maximum sept personnes. De manière éloquente, il ressort que le rayonnement des comités scolaires qui consultent est finalement plus grand que quand le projet est porté par un comité décisionnel qui ne consulte pas les autres membres de la communauté scolaire.

### **3.3 Facteurs déterminant les intrants et les extrants des initiatives des cours d'école**

Alors que le guide de Kino-Québec présente la revitalisation de la cour par thèmes (animation, organisation et aménagement), le guide de la CSDM la présente par



étapes, tout comme nous avons choisi de le faire dans la présente recherche. D'abord, il y a la phase d'élaboration et de préparation, qui comprend les facteurs de démarrage et la recherche de financement. Ensuite, la phase de réalisation s'intéresse aux stratégies d'aide à la décision. En terminant, la troisième phase concerne les résultats et retombées observés. Pour chacune de ces étapes, nous présentons de manière transversale les thèmes reliés aux facteurs nuisant ou favorisant la revitalisation d'une cour d'école.

### **3.3.1 Les conditions de démarrage**

#### ***3.3.1.1 Les facteurs environnementaux***

Selon les personnes interrogées, l'état physique de la cour semble constituer une motivation pour amener des communautés scolaires à vouloir l'améliorer. Dans deux des six cas, des raisons de sécurité ont été invoquées et dans deux autres cas, c'est l'allure de la cour qui était critiquée. Mais pour l'ensemble de ces cas, les caractéristiques déplorées étaient les mêmes : des galets d'asphalte qui se détachent, la présence de flaques d'eau et l'altération des zones de jeux. Pour deux autres initiatives, c'est le manque d'équipements et d'espaces de jeu pour les élèves et les jeunes du quartier qui a été le facteur de mobilisation. Ce dernier facteur a d'ailleurs changé la nature et l'ambition du projet de revitalisation puisque ces deux cas sont devenus des parcs-écoles.

Sur les six cas, trois sont situés juste à côté d'un parc. Pour ces trois cas, on dit utiliser le parc lors des périodes d'activité libre et on cherche à rendre la cour d'école complémentaire à l'espace vert en prévoyant des équipements qu'il n'y avait pas dans le parc.

Ainsi, les communautés scolaires semblent généralement avoir une lecture des conditions physiques de la cour et du potentiel d'amélioration. Avant tout, c'est la piètre qualité des lieux immédiats et, ensuite, c'est l'intégration de la cour dans son voisinage qui semblent influencer leur engagement dans un tel projet. Or, selon un élu scolaire, on devrait prioriser les écoles qui sont loin des parcs et qui disposent de peu d'équipements dans le quartier. « J'essaie d'amener les écoles à voir plus



globalement et à considérer elles-mêmes si elles sont prioritaires. Mais ça ne fonctionne pas (...). Si les parents ou les profs s'impliquent, ils veulent voir les résultats. C'est difficile à ce moment là de prioriser les écoles loin des parcs ou avec peu d'équipements » (Entrevue d'un élu scolaire).

Dans un tout autre ordre d'idées, une source externe aux écoles indique qu'il y a aussi l'émergence de nouveaux intérêts chez les jeunes qui peut motiver l'adaptation de la cour d'école. Par exemple, le soccer est un phénomène assez récent qui crée un engouement (Entrevue d'un agent Kino-Québec). En effet, on a observé des terrains aménagés pour le soccer dans certaines des cours revues et améliorées.

### 3.3.1.2 Les ressources financières

Voici une compilation des cas selon l'origine des sources de financement (Tableau 3-2). On observe que les sources de financement sont assez diversifiées, malgré que certaines reviennent plus souvent que d'autres, comme le financement rendu disponible grâce à l'enveloppe ministérielle (mesure d'embellissement des cours d'école) et les campagnes de financement menées auprès des communautés scolaires.

Même si deux élus scolaires ont affirmé qu'il y avait des projets de revitalisation de cour d'école avant 2005<sup>31</sup> à Montréal et même si on a observé deux cas que le MELS n'a pas financé, ce financement contribue à 33% de la part totale du budget, pour un maximum de 25 000\$ par école (MELS, 2008 ; CSDM, 2011).

Un seul des informateurs-clés a été en mesure d'affirmer que le MELS ne dépensait pas

**Tableau 3-2 : Les sources de financement de 6 études de cas**

Sources de financement	Nombre de cas concernés
Enveloppe du MELS	4
Campagne de financement	4
CSDM	3
Enveloppe discrétionnaire d'un élu	3
Fondation	3
Dons en matériel	3
Surplus du SDG	2
Entreprise	2
Arrondissement	2

Source : Entrevues menées auprès de communautés scolaires à Montréal

<sup>31</sup> Le MELS a annoncé, en avril, 2005 qu'il distribuerait trois millions de dollars par année pour l'embellissement des cours d'école.

annuellement le montant total de 3 millions de dollars qui est prévu pour ce programme, pour l'ensemble de la province. Le tableau 3-3 révèle le montant distribué annuellement aux cinq commissions scolaires de la région métropolitaine. Le MELS dispose d'autres enveloppes budgétaires pour des questions de rénovation. Le budget pour les Grands travaux est prévu pour l'entretien des immeubles et la réfection du toit, mais ne concernent pas les interventions pour améliorer la cour d'école à moins que cela ne concerne le remplacement nécessaire d'une clôture ou des travaux pour améliorer le drainage de la cour.

**Tableau 3-3 : Investissements du MELS pour l'embellissement des cours d'école dans la région de Montréal depuis 2005**

Commission scolaire	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	Total
Pointe-de-l'Île	-	74 118	35 939	25 000	25 000	25 000	185 057
Montréal	298 652	273 444	240 988	275 532	221 434	156 484	1 466 534
Marguerite-Bourgeoys	90 582	142 293	134 836	193 876	52 872	-	614 459
English Montreal	152 427	19 070	140 414	84 449	86 134	25 000	507 494
Lester-B-Pearson	-	-	24 960	-	75 000	-	99 960
Total	541 661	508 925	577 137	578 857	460 440	206 484	2 873 504

Source : Courriel échangé avec un agent des services éducatifs complémentaires et de l'intervention en milieu défavorisé, MELS, 6 mars 2012

Les commissions scolaires auxquelles nous nous sommes intéressées dans le cadre de cette recherche, la CSDM et la CSMB, ont redistribué parmi leurs écoles membres les parts les plus importantes du financement ministériel, toutes les commissions scolaires sur l'île de Montréal confondues (Tableau 3-3). Cela est probablement attribuable au fait qu'elles sont les plus importantes commissions scolaires de la métropole.

Les campagnes de financement ont permis à quatre des cas documentés d'acheminer des fonds vers l'initiative d'amélioration des aires extérieures. Cette stratégie de collecte de fonds est annoncée d'emblée par le MELS comme une

mesure complémentaire à l'enveloppe ministérielle puisque les communautés scolaires doivent fournir 66% du budget. Cela explique que ce sont les quatre mêmes écoles ayant reçu les fonds du MELS qui ont également mené des campagnes de financement. Ces activités ne sont pas sans embûches et mobilisent beaucoup de temps de la part des comités : « Les premiers 5000\$ sont faciles à lever, c'est rendu à 20 000\$ qu'on éprouve de la difficulté à trouver » (Entrevue d'un élu scolaire). Plus particulièrement, ce sont les écoles défavorisées qui éprouvent de la difficulté à réaliser des activités lucratives: « Vous savez, les soupers spaghettis, dans les milieux défavorisés, ça ne fonctionne pas autant » (Entrevue d'un élu scolaire).

À la lumière de cette préoccupation quant à l'équité, la CSDM offre du financement à ses écoles membres, soit 30% du coût total (CSDM, 2011), et ça peut aller jusqu'à 50% pour les écoles défavorisées (Entrevue d'un agent d'une CS). Cette enveloppe rendue disponible par la CSDM est attribuée annuellement depuis 2005 jusqu'à concurrence de 250 000\$ par année pour l'ensemble de son territoire (Entrevue d'un agent d'une CS; De Courcy et CSDM, 2010, site internet). À notre connaissance, il n'existe pas de bonification financière accordée par la CSMB à ses écoles membres, ni par les autres commissions scolaires montréalaises. En plus de chercher à favoriser l'équité entre les écoles de son territoire, un agent de la CSDM a affirmé que ce financement de 50% au lieu de 30% des projets visait à éviter de retarder la réalisation des travaux et l'essoufflement des membres du comité de pilotage (Entrevue d'un agent d'une CS).

Pour dire un mot sur le financement discrétionnaire des élus, ce sont trois des cas qui les ont interpellés avec succès. Soulevons que parmi les élus donateurs, il ne s'agit dans aucun cas d'élus municipaux, il s'agit des élus provinciaux ou fédéraux. Plusieurs fondations privées, comme la fondation des épiceries Métro, donnent également du financement. En ce qui a trait aux dons de la part des élus et des fondations privées, leurs montants dépassent rarement quelques cinq cent dollars. Mais, comme il est possible d'aller chercher leurs contributions pendant quelques années consécutives, cela est perçu comme un aspect favorable au financement



des initiatives qui s'étalent sur plus d'un an.

Les dons en matériel n'ont pas été comptabilisés dans les budgets totaux des projets présentés dans le tableau 3-1 (p. 77-78) puisque nous n'en connaissons pas la valeur. Il s'agit généralement de supports à vélo fournis par Vélo Québec, de terreau, de modules de jeu, de bancs et de tables de pique-nique donnés par l'arrondissement. L'ordre de grandeur des dons de matériel est très variable d'un cas à l'autre.

Pour ce qui est de l'argent versé par les SDG aux projets de cour d'école, il s'agit de leurs surplus accumulés. Une nouvelle motion implantée en 2009-2010 par la CSDM, consistant à devoir retourner tout surplus accumulé à la commission scolaire, a créé un sentiment d'urgence pour deux des cas qui ont présenté leur projet de revitalisation avant de devoir retourner les excédents budgétaires du SDG (Entrevues avec un membre parent et un membre équipe-école). Dans un de ces cas, le financement consenti par le SDG constituait la quasi totalité du budget total du projet. Dans l'autre cas, il constituait une part seulement. Puisque ce règlement est maintenant en vigueur, on peut penser que cette source de financement ne sera pas aussi importante pour les projets en cours et à venir. Il en est de même avec le budget de fonctionnement d'une école. Elle peut prévoir un montant pour les travaux dans la cour, « mais seulement durant l'année de la réalisation du projet en raison du règlement ne permettant pas de reporter les surplus budgétaires à l'année suivante » (CSDM, 2011).

Deux des cas rencontrés ont reçu un financement d'une entreprise ou d'un siège social situés dans le quartier. Bien que cette source de financement ne soit pas la tendance la plus répandue parmi les cas observés, c'est l'importance du financement qui est notable. Dans un des cas, ce don a constitué la totalité du budget pour la cour d'école. Ce type de financement demande que les comités fassent des représentations auprès des actionnaires et des employés des entreprises visées. Pour les cas qui n'ont pas reçu de financement de la part d'entreprises du quartier, c'était parfois les conditions établies par les sociétés qui



les empêchaient de bénéficier du don. Par exemple, le fait d'afficher le commanditaire dans la cour ou d'instaurer un système de fidélisation auprès des élèves n'est pas autorisé par les normes des commissions scolaires ou n'est pas conforme aux valeurs désirées.

Pour terminer la liste de bailleurs de fonds relevés lors des observations empiriques, un arrondissement a acheminé le financement directement au comité scolaire et un autre a directement pris en charge la revitalisation d'un secteur de la cour. Cela est possible seulement si « une entente de service pour l'accessibilité de l'installation à la collectivité est signée avec l'organisme municipal de son territoire » (MELS, 2008 : 4).

#### ***3.3.1.3 Autres ressources financières potentielles***

Une fiche thématique d'accompagnement réalisée par le MELS informe de la possibilité de décrocher du financement via le programme École active de Kino-Québec pour les écoles primaires et secondaires publiques et privées. On y mentionne aussi la contribution possible des *Caisses populaires et des associations*, comme les Chevaliers de Colomb et les Clubs optimistes (MELS, 2008). La Société de verdissement du Montréal métropolitain, un organisme para-public de la Ville de Montréal, aurait financé des projets scolaires jusqu'en 2009, mais leurs activités semblent suspendues depuis (SOVERDI, 2012).

De plus, dans le cadre du plan d'action 2006-2012 sur les changements climatiques du gouvernement du Québec, d'importantes subventions s'adressent notamment aux cours d'école. Par exemple, les écoles primaires St-Clément, Notre-Dame de l'Assomption, Saint-Bernardin, Eulalie-Durocher et Rose-des-Vents (INSPQ, site internet) et l'école Charles-Lemoyne (Voix Pop, 2012) ont réalisé ou vont réaliser des travaux de verdissement. Ce financement gouvernemental se déploie en collaboration avec les arrondissements concernés. Pour le cas de Charles-Lemoyne (école primaire de la CSDM dans l'arrondissement du Sud-Ouest), ce n'est pas moins de 500 000\$ (financé par la subvention provinciale, par l'arrondissement et par l'école) qui seront investis dans la cour de l'école pour en faire une « vraie cour »

et pour éliminer « un des îlots de chaleur le plus important de l'arrondissement »  
(Maire du Sud-Ouest, dans La Voix Pop, 2011).

### 3.3.2 Les stratégies d'aide à la décision

En somme, cinq sources d'information spécifique ont guidé la vision des membres impliqués dans l'orientation des choix d'amélioration de la cour (Tableau 3-4). Premièrement, le sondage mené auprès des élèves et parfois auprès des membres de l'équipe-école est une pratique très répandue selon les observations empiriques. On propose d'ailleurs cette stratégie de consultation des usagers des cours d'écoles dans le guide d'accompagnement de la CSDM (2011) et aussi dans la trousse d'accompagnement de Kino-Québec, *Ma cour, un monde de plaisir!*: « La participation de certains élèves ou membres de leur conseil au sein du comité est souhaitable pour que ce dernier s'assure de répondre, le plus adéquatement possible, à l'ensemble de leurs besoins. Ces élèves participent également aux jeux offerts dans la cour ou, selon leur cycle, peuvent jouer différents rôles liés au bon fonctionnement du projet de cour d'école » (Kino-Québec et MELS, 2009 : 9). Les comités consultés disent s'inspirer de cette activité mais en reconnaître les limites inhérentes : « On a fait des sondages auprès des élèves et ça a donné des idées tellement rêveuses, comme des piscines et des patinoires qu'on ne pouvait pas répondre à leurs ambitions » (Entrevue avec un membre parent). Tel que suggéré par les guides d'accompagnement ci-haut cités, le potentiel d'un tel processus se situe plutôt sur le plan des besoins que sur le plan des choix finaux. Le cas 2 a distribué le sondage avec cette intention de recueillir les besoins ciblés par les jeunes plutôt que les résultats souhaités. C'est aussi le cas 2 où les membres du comité ont dit avoir préservé ces mêmes besoins tels qu'énoncés par les jeunes du début à la fin du processus.

**Tableau 3-4 : Outils d'aide à la décision déclarés avoir été utilisés par les six comités scolaires**

Sondages auprès de la communauté scolaire	6
Architecte-paysagiste ou personne ressource externe	5
Informations sur le site internet d'Evergreen	4
Observation d'autres cas dans le quartier	2
Formation de la commission scolaire avec la trousse <i>Ma cour un monde de plaisir!</i>	1

Deuxièmement, l'embauche d'un architecte-paysagiste a été une stratégie retenue

dans cinq des six cas et, pour le sixième cas, la formation professionnelle d'un membre du comité lui permettait de jouer ce rôle et il l'a fait bénévolement. Pour les cas où l'expert a été engagé, le guide de la CSDM affirme qu'il doit être inscrit au répertoire des fournisseurs de la CSDM (2011 : 18). Pour la CSMB, il est fourni à même l'équipe technique du Service des ressources matérielles (Entrevues auprès des agents d'une CS).

Troisièmement, les guides descriptifs et détaillés d'Evergreen (Evergreen, 2002, site internet) en libre accès sur l'internet et la documentation à partir de cas réalisés par le passé ont été consultés de manière répandue chez les comités scolaires observés. Quatrièmement, la visite des autres cours d'école dans le voisinage a servi de référence à quelques deux cas. Pour ces cas, les autres cours aménagés pouvaient être inspirantes, mais pas toujours : « Une autre école du quartier avait mis des buttes et fait des changements qu'ils nous ont dit regretter, nous on ne voulait pas faire les mêmes erreurs » (Entrevue d'un membre-parent).

Dernièrement, la formation et l'accompagnement fourni par les commissions scolaires et par Kino-Québec sont, somme toute, peu répandus. Les initiatives observées ont été menées avant 2009, donc avant que la trousse *Ma cour, un monde de plaisir* ait été publiée. Tout compte fait, il semble que cette trousse mériterait d'être davantage accessible, tel que cela a été souligné par un membre d'un comité scolaire et aussi par un agent d'une commission scolaire. « La CSDM est venue faire une formation. Ils ont laissé une trousse, mais ils ne voulaient pas en laisser davantage. Même j'étais prête à en payer des supplémentaires, ils ne voulaient pas » (Entrevue d'un membre équipe-école). Soulignons que la CSDM et la CSMB offrent la même trousse d'accompagnement puisqu'elle est pilotée par le programme de la santé publique et dispensée par chacune des commissions scolaires. Sur le site internet qui permet d'accéder à cette trousse d'information, il faut un code d'identification et un mot de passe; n'y accède pas qui veut. Considérant l'accessibilité limitée de l'information rendue disponible par Kino-



Québec, la diffusion des informations mériterait d'être aussi visible que celles de Evergreen<sup>32</sup> qui, comme il a été mentionné, est une source largement consultée.

### 3.3.3 Les résultats et les retombées observées dans le cadre de initiatives scolaires

L'héritage méthodologique et conceptuel de B.F. Skinner (*environmental behaviour*) a permis de générer une meilleure compréhension des facteurs de l'environnement bâti qui influencent le comportement : « Skinner's work led to the development of systematic observation and coding methods for environments and behaviors that formed the foundation for many recently created physical environmental measures » (McKenzie, 2002, dans Sallis, 2009 : 88).

Depuis les années 2000, des chercheurs s'intéressent aux facteurs de l'environnement d'une cour d'école et leurs impacts sur l'activité physique chez les enfants (Appendice 7, p. 145). Or, nous savons bien que les impondérables gérés par les comités de pilotage et que les balises des commissions scolaires peuvent créer un clivage entre les mesures promues par la littérature scientifique et celles observées empiriquement dans les cours d'école et dans le discours des parties prenantes. En voici quelques illustrations.

Le marquage au sol et la réfection de la surface sont les changements apportés à l'ensemble des cas. L'ajout d'équipements et de mobiliers de jeux, le verdissement, et l'ajout d'une aire de repos sont aussi très répandus puisqu'ils sont notés dans cinq des six cas. Pour ce qui est de l'animation, l'amélioration des aires de jeu ne semble pas avoir entraîné de manière répandue les communautés scolaires à avoir développé cette stratégie.

Nous allons également regarder les changements observés par les six communautés sur le plan des usages de la cour. Voici plus en détails les composantes des changements observés et une comparaison avec ce qui est promu

---

<sup>32</sup> Le site internet de Evergreen rend disponible des recherches et politiques pour accompagner la réflexion sur l'amélioration des cours d'école par le verdissement (Evergreen, 2002, site internet).

par les partenaires québécois et par d'autres recherches internationales.

### 3.3.3.1 Mobilier et aires d'activité

Selon ce qui a été observé parmi les cas à l'étude, les résultats sur le plan du cadre bâti correspondent en grande partie à ce qui est suggéré par le MELS : des jeux collectifs, individuels et en petits groupes, des aires de repos et des espaces verts (MELS, 2009 : 2). Selon ce qui est proposé par le guide d'accompagnement de la CSDM, les modules de jeux et les jardins ne sont pas forcément intéressants dans un espace limité puisqu'ils ne présentent pas une grande capacité d'accueil pour les élèves et génèrent des besoins d'entretien importants (2011 : 14). Selon une des commissions scolaires observées, il vaut mieux privilégier des aménagements simples qui occupent un grand nombre d'élèves, et c'est le marquage au sol et les équipements collectifs qui arrivent le mieux à combler ce besoin (CSDM, 2011). Or, cela ne correspond pas tout à fait aux données probantes recueillies dans nombre de recherches sur les comportements des élèves dans les cours.

Une étude de R. Taylor et collaborateurs qualifie de *significatifs* les effets des modules de jeu sur l'activité physique des enfants (2011 : 16). Plus précisément, c'est la quantité et la diversité de jeux qui a un effet cumulatif sur l'activité physique : « Previous work from our group has demonstrated that each additional facility was associated with 3.4% more MVPA [moderate to vigorous physical activity] (9 minutes a day), which has also been confirmed in a Danish sample (Nielsen, personal communication) » (Nielsen *et al.*, 2010, dans Taylor *et al.*, 2011 : 16).

La densification des aires de jeu serait d'autant plus importante pour amener les filles généralement moins enclines à utiliser les équipements dans une cour (Lemieux et Thibault, 2011; Verstraete *et al.*, 2006). « [...] children were more likely to be very active in the more equipped areas (particularly the girls) when compared to the open spaces » (Taylor *et al.*, 2011: 13).

### 3.3.3.2 Revêtement et marquage au sol

L'ensemble des écoles a procédé à une réfection du revêtement de la cour. La composition du revêtement varie d'une aire à une autre. Il s'agit le plus souvent d'un

revêtement en asphalte avec certaines zones en gazon, en paillis ou en surface de caoutchouc. Tout compte fait, les surfaces en paillis et en gazon ne semblent pas faire l'unanimité puisque ces matériaux se dégradent rapidement vu l'intensité d'usage et puisqu'ils ne sont pas utilisés en toute saison (2 entrevues avec membres-parents ; et une entrevue avec agent d'une CS).

L'ajout le plus fréquemment observé concerne le lignage, soit la peinture au sol, puisqu'il a été observé dans la totalité des études de cas. Pour le marquage au sol, lorsqu'il est de couleur, il semble avoir un effet sur l'activité physique des enfants (Stratton et Mullan, 2005 : 832). Le marquage au sol peut identifier deux types de répartition des aires de jeu. Il peut identifier le type de jeu (ballon-chasseur ou basketball) ou encore il peut attribuer un espace à une classe (Lemay, 2006).

### **3.3.3.3 Agrandissement de l'aire de jeu**

Dans un cas, on a procédé à l'agrandissement de la cour de récréation. Ce type de changement avait été souhaité par deux autres comités qui voulaient récupérer le stationnement des professeurs, mais cela n'a pas fonctionné, dû à un **manque de consensus**. Dans le cas où ça a fonctionné, il s'agissait d'une aire cloisonnée de quelques mètres carrés non accessible auparavant.

Selon la littérature recensée, la variable de la dimension de l'aire de jeu a incontestablement un effet sur la variation de l'activité physique chez les enfants (Sallis, 2009; Ridgers *et al.*, 2007a). En psychologie environnementale, cela réfère à la théorie du peuplement qui « fait référence au nombre d'occupants d'un site [...]». Le dépeuplement, de même qu'un surpeuplement, nuit au bon fonctionnement du site » (Weiss, 2003 : 255). Dans la région de Québec, les directions d'école ont plutôt évoqué la grandeur insuffisante de la cour par rapport au nombre d'élèves qui la fréquentait (Dionne *et al.*, 2009 : 54).

Le ministère de l'Éducation évoque la notion de « rapport utilitaire » qui fait référence à la capacité d'accueil souhaitable. Selon ce dernier, le rapport utilitaire souhaitable est entre six à dix mètres carrés par élèves (1994 : 88). D'ailleurs, la volonté de la CSDM de limiter les modules vise à ne pas encombrer l'espace de jeu. Tous ne sont

pas du même avis. Par exemple, une chercheuse de l'Université de Laval propose également de requalifier les espaces de stationnement autour des écoles (la recherche action concerne les écoles secondaires) et d'en faire des serres pour les cours de biologie, des jardins, des parcs et des installations de bixi (Porter, dans *Le Devoir*, 2012). Pour l'instant, cela soulève des tensions au sein même des communautés scolaires et le statu quo semble l'avoir emporté dans les cas observés. Notons qu'aucun cas n'a envisagé élargir la cour sur l'emprise publique.

#### 3.3.3.4 Verdissement

Le verdissement des cours d'école et la présence d'arbres sont « associé[s] à une plus grande pratique d'activité physique et à des jeux plus variés chez les enfants du primaire » (INSPQ, 2011 : 6; Limstrand, 2008; Ries *et al.*, 2008, dans Lemieux et Thibault, 2011). En plus de créer les conditions propices pour l'activité physique, le verdissement des aires de jeu possède d'autres vertus. Lors des journées chaudes, les cours d'école peuvent atteindre des températures de 80°C « contribuant ainsi grandement à l'effet d'îlot de chaleur urbain » (Asaeda *et al.*, 1994, dans Giguère et INSPQ, 2009 : 27).

Certaines approches de développement urbain (Stefulesco, 1993) et des courants de pensée en éducation accordent une grande importance à la valorisation des milieux de vie par le verdissement. Par exemple, certains auteurs estiment que la présence de la nature dans les aires de jeu extérieures aurait un effet sur les rendements scolaires (Lieberman et Hoody, 1998, dans Philippon, 2009).

La position des commissions scolaires concernant le verdissement est plus nuancée. Le volet d'éducation relative à l'environnement est un thème important à leurs yeux, et la CSDM s'est engagé via le Plan vert, ratifié en 2006 par le Conseil des commissaires, à améliorer l'écocitoyenneté, à réduire les gaz à effet de serre et gérer plus efficacement les matières résiduelles. Plusieurs pratiques prometteuses à ces égards ont été encouragées dans les établissements et l'une des mesures concerne justement l'aménagement des cours d'école (Marton et Marcoux, 2012). Pourtant, l'intégration du verdissement à l'aménagement des cours d'école est



perçue comme comportant certains dangers.

Plus précisément, pour les commissions scolaires observées, les arbres fruitiers sont à proscrire à cause des allergies, et à cause de leur potentiel d'attraction des insectes, et la présence d'arbres au centre de la cour peut obstruer le jeu des enfants (CSDM, 2011 : 12 ; entrevue avec un agent d'une CS). Certaines communautés scolaires rencontrées réitèrent ces préoccupations. Tout au contraire dans d'autres cas, les mises en garde ne semblent pas avoir empêché des communautés scolaires d'aménager un jardin où tout est comestible et à avoir planté des arbres au centre de la cour, là où les jeunes recherchent l'ombre, selon l'avis des communautés scolaires rencontrées. D'ailleurs, il y a même une des communautés scolaires qui sollicitait la collaboration d'un éco-quartier pour animer des ateliers sur la nidification des insectes.

#### ***3.3.3.5 Autres changements sur le plan du cadre bâti***

Chacun des six cas a fait des changements autres, par exemple, l'ajout d'éclairage, dans deux cas ; l'ajout d'une murale, dans deux cas ; et l'ajout d'équipements écologiques, comme une compostière, également dans deux cas. Il y a également un cas qui a obtenu un financement spécial pour une nouvelle clôture répondant aux normes de sécurité.

Des supports à bicyclettes ont été ajoutés dans deux cas et étaient déjà présents dans deux autres cas avant le projet d'amélioration de la cour. Cet équipement permet aux usagers potentiels de venir à l'école en transport actif. Leur installation est d'ailleurs encouragée par le MELS (2008).

#### ***3.3.3.6 Animation et organisation des périodes d'activité libre***

D'entrée de jeu, soulignons que la présente recherche considère l'animation et l'organisation des périodes d'activité libre dans une perspective thématique et sur le même plan que d'autres stratégies d'amélioration du cadre bâti. Cela se différencie de l'importance que le MELS, les commissions scolaires et Kino-Québec y accordent. Pour eux, et aussi selon la littérature scientifique, l'animation et

l'organisation sont des axes essentiels pour augmenter l'activité physique chez les jeunes (Kino-Québec et MELS, 2009 ; 2 entrevues). « While recognizing the limitations of quasi-experimental investigations, there are other factors, such as season, social relationships, [...] playground equipment, adult prompting, and the school curriculum, that may influence children's playtime physical activity levels besides playground markings » (Stratton et Mullan, 2005 : 833; Sallis *et al.*, 2001).

Les entrevues semi-dirigées ont permis de saisir certaines tendances concernant l'animation et l'organisation des récréations et des périodes du SDG au sein des écoles observées. Selon ce que nous avons pu comprendre, le projet de la cour d'école n'a pas forcément incité les comités et les équipes-écoles à revoir l'animation des périodes libres, hormis un cas. Pour les cinq autres cas, c'est la dynamique d'avant qui semble s'être poursuivie après la réalisation des travaux. Cela confirme la conclusion tirée de la recherche menée auprès des écoles de la Capitale-Nationale : « En fait, les projets retenus [pour animer ou aménager la cour d'école] semblent souvent constituer une fin en soi et non un moyen de combler les besoins identifiés. De plus, les projets d'animation sont beaucoup moins populaires que les projets d'aménagement, ce qui est difficile à justifier » (Dionne *et al.*, 2009 : 5).

Nous avons pu recueillir une piste de réflexion concernant la résistance de certains à animer les périodes libres. Un élu scolaire et un membre parent ont affirmé que les récréations étaient les seuls moments où les jeunes étaient autonomes et ils perçoivent l'offre d'animation comme une volonté déraisonnable d'organiser les élèves.

Pour le cas où l'animation a été ciblée parmi les changements à apporter, soulevons qu'il s'agit du cas qui a reçu la formation de la commission scolaire et de Kino-Québec (chapitre 3.3.2 sur les stratégies d'aide à la décision). C'est l'ensemble de l'offre de jeu et le rôle des professeurs durant la récréation qui ont été revus dans le cadre de ce processus.

L'animation de la cour semble concerner le plus souvent le SDG. Dans quatre cas

sur six, c'est le SDG qui coordonne les activités pour les jeunes. Parmi ces quatre cas, les professeurs également s'impliquent sur ce plan sur une base régulière (récréation) ou lors d'activités spéciales (décoration des arbres à Noël ou olympiades). Le prêt de matériel est aussi une pratique d'animation observée<sup>33</sup>. La formation de jeunes leaders pour animer les périodes d'activités est une stratégie proposée par le MELS (2008) qui est aussi reprise par Kino-Québec (2009) (Entrevue auprès d'un agent d'une CS). Alors que plusieurs écoles au Québec offrent un accompagnement auprès de certains jeunes afin de les soutenir dans l'animation des pauses (Lemay, 2006), cela n'a pas été observé dans aucun des cas à l'étude.

L'adaptation de la cour concernant les changements saisonniers n'est pas une pratique répandue. Les personnes ressources rencontrées ont affirmé que les jeux restaient accessibles même durant la saison froide. C'est plutôt le prêt de matériel et le type d'animation qui varient selon les saisons. Parmi les cas recensés, la question de la sécurité des équipements ne semblait pas causer de problème en période hivernale puisqu'elle n'a pas été soulevée par les membres de l'équipe-école ni par les parents rencontrés. C'est au niveau des commissions scolaires que cela représente une préoccupation : l'une d'elle suggère de fermer l'accès aux modules de jeux en saison hivernale, car ils représentent un plus grand risque (CSDM, 2011 : 14). Pour sa part, le guide d'accompagnement de Kino-Québec fait penser à des manières de valoriser le potentiel hivernal des cours d'écoles. Malgré que cette saison redéfinit en profondeur les usages possibles des aires extérieures (Mänty et Pressman, 1988 : 27) pour une période importante de l'année scolaire, l'adaptation saisonnière ne semble pas être un élément déterminant des concepts d'animation et d'organisation des cours.

### ***3.3.3.7 Usages et appropriation de la cour***

Les retombées de la revitalisation de la cour concernent d'abord les jeunes. Leur

---

<sup>33</sup> Toutefois, nous ne connaissons pas sa fréquence puisque plusieurs répondants n'ont pas été en mesure de nous en informer.

usage de la cour semble avoir été bonifié puisque la revitalisation permet de mieux répondre à leurs besoins. La diversité des équipements et l'absence de flaques d'eau permettent un usage plus intensif de la cour puisqu'elles optimisent la disponibilité des espaces et parce que de nouvelles fonctions peuvent y avoir trouvé refuge. Par exemple, certains répondants ont affirmé que le SDG peut dorénavant sortir prendre la collation à l'extérieur dans les aires de repos.

Là où l'usage de la cour de récréation pose problème, c'est concernant la pérennité des efforts de verdissement. La présence de végétaux risque d'être menacée par le jeu et les déplacements des élèves. Pour les uns, il s'agit là d'une démonstration que les végétaux n'ont pas leur place dans une cour d'école (4 entrevues, dont un membre parent, deux membres de l'équipe-école et un agent d'une CS). Pour les autres, cela témoigne de l'importance d'éduquer les élèves à l'égard de leurs responsabilités pour préserver les aires verdies (2 entrevues, dont un membre parent et un agent d'un groupe communautaire). Des solutions pour réduire cette probabilité ont été planifiées par certaines communautés scolaires. La première concerne la plantation d'arbres plutôt que de plantes puisque cela diminue les risques de piétinement. La seconde propose la circonscription des végétaux dans un endroit accessible mais en retrait des aires de jeu.

Alors que certaines personnes parlent de verdissement et que d'autres évoquent la pertinence d'une éducation relative à l'environnement, l'analyse des projets permet de faire un lien entre ces deux objectifs puisqu'ils concernent des aménagements similaires : ajout de verdure, perméabilisation des surfaces de jeu et ajout d'équipements écologiques (bassin de récupération des eaux de pluie et compostière). Ces objectifs de départ reviennent parmi trois des cas à l'étude. Pour ces cas, on mentionne l'échec relatif de l'objectif pédagogique qui est attribuable à une raison identifiée lors d'entrevues : le manque d'intérêt des enseignants pour les activités hors des classes (Entrevues auprès de membre de l'équipe-école et de membres-parents). Il semble que les professeurs n'utilisent pas les espaces prévus pour les cours d'éducation physique ou les cours de science.



Dans un cas observé seulement, l'objectif pédagogique de la cour est perçue comme étant une réussite. Pour ce cas, l'activité physique est explicitement intégrée au plan de réussite de l'école, et les professeurs sont étroitement impliqués dans l'organisation des récréations.

La durée de la récréation semble aussi avoir un effet sur le comportement des jeunes : plus la récréation est longue, plus les enfants s'engagent dans une activité physique (Ridgers *et al.*, 2007a : 5). Certains auteurs vont jusqu'à suggérer d'augmenter la durée de la récréation pour que les autres caractéristiques de la cour (aménagement et animation) aient un impact plus prononcé (Ridgers *et al.*, 2007b : 396). Toujours est-il que cela n'a pas été soulevé parmi les préoccupations des communautés scolaires puisque le temps de la récréation est normalisé à deux fois quinze minutes par jour.

Les cours revues et améliorées semblent aussi bénéficier aux voisinages. Surtout en milieu urbain, les enfants n'ont pas tous accès à une cour, et la cour d'école peut devenir un lieu de rencontre des jeunes du quartier les soirs, les fins de semaine et l'été. « Une cour d'école bien aménagée pourrait donc bénéficier à l'ensemble des jeunes du quartier » (Farley *et al.*, 2007, dans INSPQ, 2011 : 5). Parmi les comités scolaires rencontrés, certains disent avoir reçu des compliments des voisins et disent constater un achalandage de la cour en dehors des heures de classe. Ce phénomène a été observé même dans les cas où l'intention de départ ne concernait pas forcément la création d'un nouvel espace pour le voisinage.

L'usage de la cour pour le voisinage est possible quand la cour est ouverte à l'extérieur des heures scolaires, ce qui est le cas pour cinq des six cas observés. Pour le sixième cas, c'est le vandalisme qui oblige l'école à fermer son grillage, mais cette précaution était déjà en place bien avant la revitalisation de la cour. Le vandalisme a été soulevé comme étant une problématique vécue dans deux autres cas. Alors que le MELS suggère l'ouverture de la cour d'école en dehors des heures de classe puisque cela risque d'intensifier son utilisation (MELS, 2008 : 4), la CSDM met en garde contre le fléau du vandalisme (2011 : 11). Des solutions s'y adressant

émergent des communautés scolaires. C'est l'installation d'un système d'éclairage qui a sonné le glas de ce désagrément dans un des cas (Entrevue avec un membre parent).

Bien que ce ne soit pas au cœur des préoccupations de tous les cas observés, rappelons que deux cas visaient explicitement à transformer la cour en parc-école pour améliorer l'accessibilité pour le voisinage. Alors que le MELS propose aux communautés scolaires de développer des partenariats avec la municipalité afin de mettre à leur disposition l'usage des parcs de la ville (2008 : 4), c'est plutôt le contraire qui s'est produit dans ces cas : les cours d'école sont apparues comme un espace récréatif pour les citoyens avoisinants.

Un dernier point essentiel pour la pérennité de l'usage d'un espace aménagé est son entretien. Tel qu'annoncé par le document d'accompagnement de la CSDM, la revitalisation d'une cour d'école demande un entretien plus assidu et ultimement, c'est la direction qui en est responsable (2011). Dans les cas observés, ce sont généralement les équipe-écoles qui gèrent l'entretien de la cour, même si des parents sont ponctuellement impliqués pour des activités de corvées annuelles. Dans un cas, c'est le comité chargé de la cour qui assure l'entretien des équipements, mais cela pouvait varier d'une année à l'autre selon l'implication parentale (Entrevue avec un membre parent). Malgré l'absence de documentation sur le thème de l'entretien, nous percevons ici un facteur déterminant dans les choix d'aménagement et les objectifs des communautés scolaires.

### **3.4 Retour sur les éléments d'analyse**

La LIP, les commissions scolaires et Kino-Québec reconnaissent l'autonomie des écoles sur les plans de l'identification de leurs propres besoins et de l'élaboration des projets qui permettent d'y répondre (DASSC, 2002 ; Kino-Québec et MELS, 2009). Cette autonomie génère une composition et des mandats portés par les communautés scolaires qui sont variés et reposent sur des contextes différents. Tout compte fait, les orientations des institutions en éducation encadrent et balisent le déploiement des activités des établissements scolaires.

### **3.4.1 Modèles de gouvernance observés au niveau des partenaires institutionnels**

À la lumière du rôle et de la vision de certaines institutions du système d'éducation québécois, nous proposons que, selon la typologie de M.-C. Malo, le MELS s'inscrit dans une gouvernance mécaniste décentralisée (Tableau 2-1 : 33), typiquement associée à la mise en place d'un programme ministériel destiné à des organisations locales (Mintzberg, 1982 et 1992, dans Malo, 2003). Les caractéristiques de cette forme de gouvernance concerne la valorisation de technologie de l'information qui infère de l'autonomie aux « sommets stratégiques locaux » (Malo, 2003 : 13). Ce modèle encourage l'adaptation locale puisqu'elle est « propice à l'optimisation des effets de proximité avec les usagers et la communauté » (Malo, 2003 : 13).

Pour les commissions scolaires, la gouvernance s'apparente au modèle de contrat de la performance. Ce modèle implique des opérateurs locaux et un administrateur global. Les ressources acheminées par les commissions scolaires, pensons à l'embauche de l'architecte-paysagiste, permettent d'atteindre une normalisation des résultats, et on exige « l'imputabilité et la performance » (Malo, 2003 : 14).

### **3.4.2 Modèles de gouvernance observés au niveau des établissements scolaires**

Selon la typologie de H. Mintzberg, revue et améliorée par M.-C. Malo (2003), on peut classer les cas dans trois différents modèles de gouvernance. En se référant au tableau 2-1 (p. 33), le modèle de gouvernance missionnaire ou militante est adéquat pour décrire les cas 5 et 6. Ces cas sont fort différents, certes, mais ils ont en commun que le projet est d'une envergure considérable et il crée une adhésion forte. Bien sûr, pour le cas 5, cette adhésion s'est faite au niveau des partenaires du quartier plutôt que parmi les membres de l'équipe-école. Pour le cas 6, l'adhésion était partagée au sein de la communauté scolaire. Ces cas comportent des éléments du modèle missionnaire ou militant aussi à cause de leur vision forte : ces projets ont changé le statut de leur cour afin de la rendre accessible à leur voisinage qui était auparavant dépourvu d'espace de jeu pour les enfants.

Le modèle de gestion participative ou autogestion s'applique explicitement au cas 2 et 3 en ce sens que leur fonctionnement est collectif et il est alimenté par la « contribution directe des membres aux opérations » (Malo, 2003 : 12). La délibération régulière entre les membres, c'est-à-dire les rencontres, permet d'aborder les nombreuses questions à l'ordre du jour et de conclure sur des compromis. Si généralement le gestionnaire joue le rôle d'animateur, dans ces deux cas, ce rôle a été délégué à des membres parents.

Concernant les cas 1 et 4, c'est plutôt le modèle de gestion démocratique représentative, ou cogestion, auquel ils correspondent. On accepte de faire ressortir les expressions des parties prenantes dans des espaces de délibération, mais on les consulte à titre de représentants (*ibid.*). Le rôle d'animation de ces processus a été conservé par un seul leader qui maintenait la définition de la vision du projet. Deux faits saillants ressortent de ces cas. D'abord, il y a la consultation de plusieurs usagers différents, soit les professeurs, le SDG et les représentants d'élèves. Ensuite, il y a le fait que le financement de ces projets a été rendu possible grâce à une source presque unique dans chacun des cas.

Cela amène à questionner l'impact des stratégies de financement sur la gouvernance des projets. Tout porte à croire que la nécessité de financer une telle initiative sur plusieurs années et par plusieurs donateurs génère un roulement dans le comité de pilotage dû à la diversité des tâches et à la prolongation de l'engagement. Cela a pour conséquence de faire naître un comité dont les membres débattent entre eux de leur vision. Au contraire, quand l'argent arrive en un bloc, l'instigateur du projet n'a pas besoin de mobiliser des nouveaux membres et peut immédiatement s'intéresser au contenu du projet. Pour cette phase, il consulte les usagers.

### 3.4.3 L'atteinte des critères de performance

Tel que K. Lynch l'annonce d'entrée de jeu, l'objectif de son ouvrage qui vise à proposer des catégories de la bonne forme urbaine est le suivant : « The purpose of this essay is to make a general statement about the good settlement (...) which



connects general values to specific actions » (Lynch, 1981 : 1). À l'instar de K. Lynch, l'évaluation des cas observés puisera des pistes d'interprétation à partir des cinq critères de performance de la bonne forme urbaine : la vitalité, l'appropriation, l'adaptation, la connexion et le contrôle. Plus encore, toujours dans la logique du livre sur les habitats, sur les formes urbaines et sur les valeurs implicites et explicites qui les constituent, il est intéressant d'observer lesquelles sont fréquemment ciblées et partagées, lesquelles sont atteintes, lesquelles laissent des marquages éloquents dans la forme d'habitat et lesquelles ne sont pas annoncées mais dont on peut reconnaître les traces. Tout cela reconstitue quatre catégories : les valeurs fortes, les valeurs souhaitables, les valeurs faibles et les valeurs cachées (Lynch, 1981 : 54).

#### 3.4.3.1 La vitalité

Premièrement, la vitalité, qui est reliée à la survie de l'espèce et à la capacité de l'habitat de répondre aux besoins biologiques, est certainement une composante à la base des efforts déployés par les différentes parties prenantes, qu'il s'agisse des communautés scolaires elles-mêmes et de leurs partenaires institutionnels (MELS, commissions scolaires et Kino-Québec). Les résultats et les propos recueillis témoignent d'un intérêt pour l'amélioration du cadre physique et pour l'augmentation de la participation des élèves. On peut donc dire que cette valeur en est une forte.

Or, K. Lynch souligne comment cet objectif concernant la forme de l'habitat peut être appliqué avec de bonnes volontés, mais avec des résultats mitigés et variables : « Thus measures to increase or protect this quality are often imposed rather arbitrarily by a public authority, and application lags behind knowledge » (Lynch, 1981 : 125). À ce titre, on se rappelle que différents scénarios d'amélioration ont été dénotés. Alors que la littérature sur les comportements environnementaux met de l'avant la variété et la densité des jeux, des instances québécoises favorisent plutôt le marquage au sol, les jeux en grand groupe et les aires ouvertes. Pour leur part, certaines communautés scolaires ont également favorisé ce créneau d'aménagement, mais d'autres ont préconisé le verdissement et l'éducation relative

à l'environnement, au cœur de leur vision du projet. Cela représente des stratégies différentes pour atteindre pourtant un objectif similaire.

#### **3.4.3.2 L'appropriation**

Deuxièmement, pour l'objectif de l'appropriation, nous percevons également qu'il s'agit d'une valeur forte. Cette dimension s'est réalisée à plusieurs niveaux. D'abord, l'exercice en tant que tel qui regroupe généralement une diversité de parties prenantes en est un d'appropriation. Cette étape a probablement été franchie grâce à des espaces démocratiques prévues à l'intérieur des écoles. Comme nous l'avons vu, les conseils d'établissement ne sont pas directement impliqués dans la révision des cours d'école, mais ils constituent probablement un levier permettant aux parents de se familiariser avec le fonctionnement de l'école et cela s'inscrit dans une dynamique où le milieu scolaire démontre une ouverture envers des opportunités moins traditionnelles de la pédagogie. Par le biais d'une gouvernance décentralisée du système de l'éducation, nous pouvons dire que le cas de la revitalisation des cours d'école est un exemple d'appropriation du milieu de vie par les équipes-écoles et les partenaires de la communauté.

Ensuite, un second aspect relié à l'objectif de l'appropriation des communautés scolaires est le fait que ce processus est porté par des acteurs qui ne sont pas forcément spécialisés en aménagement ou en gestion des loisirs. Comme l'affirme M. Barcelo, « [...] nombre de personnes qui agissent sur le milieu urbain ne prétendent pas le faire au nom de l'urbanisme en tant que discipline à base scientifique » (1968 : 107). Ici, la connaissance intime d'un lieu de la part des usagers peut compter pour beaucoup dans leur capacité à l'adapter (Sénécal, 2005; Ratiu, 2003; Choay, 2006). À cela, il faut mentionner les mesures d'accompagnement utilisées : le personnel de soutien technique et les formations des commissions scolaires, les aptitudes professionnelles et de réseautage des parties prenantes et les informations disponibles en libre-service. Dans tous les cas, les communautés scolaires ont dégagé des objectifs tenant compte des besoins exprimés et des ressources financières et ils ont mobilisé les connaissances jugées pertinentes pour mener à bien leur projet.

Sur le plan des résultats, tel qu'annoncé par K. Lynch, il est bien vrai que l'appropriation est un élément difficile à cerner sur le plan de sa matérialisation. La présente recherche permet tout de même de mettre en évidence deux des projets observés où les objectifs recherchés sont bien distincts, si on le compare aux autres cas observés. Dans un cas, il s'agit de la cohabitation de modules de jeux, d'aires à vocation différente et d'équipements écologiques. Cette cour se distingue par la diversité et la densité des aménagements. Dans l'autre cas, il s'agit d'un jardin dont tous les items sont comestibles. En terminant sur ce point, si le processus témoigne explicitement d'une volonté des parties prenantes de s'approprier le lieu, les résultats transmettent moins clairement et de manière inégale cette dimension.

#### **3.4.3.3 L'adaptation**

Troisièmement, l'adaptation s'adresse à l'adéquation entre le lieu et les usages. Le lieu est considéré dans sa forme, mais aussi selon sa capacité de fréquentation et selon la fonctionnalité des équipements et des services. Les usages peuvent varier dans le temps et rendre un lieu, autrefois central, désuet (Lynch, 1981). Toujours selon K. Lynch, cette caractéristique est la principale mire des professionnels de l'aménagement qui travaillent à partir de standards et de codes établis : « Simple quantitative adequacy is the elementary aspect of fit » (Lynch, 1981 : 152). Dans les cas qui nous concernent, il semble que les données quantitatives qui comprennent le nombre d'élèves et la grandeur de la cour n'ont jamais été évoquées lors des entrevues. C'est seulement dans une publication gouvernementale peu récente que nous avons retrouvé le ratio de six à 10 mètres carrés par élève (Ministère de l'Éducation, 1994 : 88).

Maintenant, cette notion d'adaptation interpelle les deux cas dont certains membres voulaient récupérer la zone du stationnement pour agrandir la cour des élèves. Nous ne savons pas si cette volonté était basée sur un manque d'espace réel dans la cour ou sur d'autres considérations. Dans une certaine perspective, ce rapport utilitaire de six à 10 mètres carrés par élève, autrefois proposé par le Ministère, pourrait fournir un instrument d'évaluation pour les communautés scolaires dont le peuplement dans

la cour semble dense. L'adaptation consiste justement à orienter l'habitat selon ces besoins effectifs (Lynch, 1981 : 151).

Tel que nous l'avons relaté au chapitre 1.2.2, des recherches démontrent que les filles sont moins actives que les garçons dans la cour d'école. Pourtant, cette préoccupation est apparue comme étant marginale de la part des parties prenantes et des partenaires qui n'ont généralement pas abordé ce thème. À tout le moins, un élu scolaire a proposé des activités de danse dans la cour afin d'amener les filles à bouger davantage, mais il semble que cela représente un défi de taille autour duquel il ne semble pas y avoir une profusion de solutions proposées ou expérimentées. Sur la même lancée, la sécurité de la cour semble être une préoccupation principalement portée par les commissions scolaires et par Kino-Québec. Alors que les enjeux de la sécurité reviennent explicitement lors des entrevues et dans leurs publications (CSDM, 2011; Kino-Québec et MELS, 2009), les communautés scolaires insistent davantage sur les avantages d'un espace de jeu amélioré que sur les dangers possibles dû aux changements.

Toujours sur le thème de l'adaptation, les informations mises en lumière annoncent une tendance à l'homogénéisation de la pratique de révision des cours d'école. Ainsi, depuis à peine une décennie, les cas ayant connu une révision de leur cour s'additionnent et les commissions scolaires ont conséquemment développé une expertise suite aux expériences de chacune des écoles. On peut d'ailleurs constater leur niveau d'intérêt et leur engagement soutenu pour accompagner ces processus<sup>34</sup>. En plus de plusieurs autres outils, les commissions scolaires de l'île de Montréal observés mettent des professionnels à la disposition des communautés scolaires pour accomplir certaines étapes de la réalisation, et l'accompagnement technique relève de leur mandat. De plus, rappelons qu'elles sont les propriétaires

---

<sup>34</sup> Les implications financières et techniques sont tangibles : le financement spécial de certaines commissions scolaires, les formations pour les membres des équipes-écoles et le guide d'accompagnement de la CSDM (Kino-Québec et MELS, *Ma cour, un monde de plaisir*, en 2009; et celui de la CSDM, *Guide à la réalisation : revitalisation des cours d'école*, en 2011).



de la majorité des cours d'école. Pour ces raisons, cela remet à l'ordre du jour l'autonomie relative des établissements scolaires et le rapport de force qui existe notamment concernant la vision des initiatives. Cela évoque la théorie inhérente à la professionnalisation <sup>35</sup> d'un champ d'activités : « The theory of isomorphism addresses not the psychological states of actors but the structural determinants of the range of choices that actors perceive as rational or prudent » (DiMaggio et Powell, 1983 : 143).

Compte tenu de l'ensemble des points que nous venons de nommer, le critère de performance de l'adaptabilité des initiatives comporte plusieurs enjeux mal saisis ou intégrés à la pratique qui concerne la revitalisation des cours d'école. Pour cette raison et selon la typologie de K. Lynch, nous la considérons comme une valeur dont les enjeux sont cachés.

#### **3.4.3.4 La connexion**

Quatrièmement, la connexion fait référence à la capacité du lieu à créer des liens à plusieurs niveaux entre les gens, entre les gens et les activités et ressources, entre les gens et les informations et entre les lieux avec d'autres lieux (Lynch, 1981 : 118). Sans contredit, l'accessibilité du lieu semble avoir été valorisée depuis l'amélioration de la cour par l'utilisation plus grande par les voisinages. Dans un des cas, ce constat ne s'applique pas puisque la clôture est barrée hors des heures d'école. Dans les autres cas, les parties prenantes ont observé ce phénomène, et ce, même si ce n'était pas un objectif forcément prévu dans les prémisses du projet initial. Pour deux cas en particulier, la volonté d'augmenter l'accessibilité du lieu était même intégrée dans la volonté de départ et aujourd'hui, ces cours sont un parc-école.

Par ailleurs, un aspect de la connexion qui représente un défi considérable pour les

---

<sup>35</sup> En fait, la professionnalisation est un des trois mécanismes identifiés pour l'isomorphisme institutionnel : « 1) coercive isomorphism that stems from political influence and the problem of legitimacy; 2) mimetic isomorphism resulting from standard responses to uncertainty; and 3) normative isomorphism, associated with professionalization. The types are not always empirically distinct » (DiMaggio et Powell, 1983 : 150).

parties prenantes des communautés scolaires est la difficulté à connecter le projet de la cour à d'autres aspects de la vie scolaire. Ce niveau d'intégration de la cour dans le projet pédagogique est une préoccupation pour le MELS qui l'encourage (MELS, 2008 : 3) et pour le programme *Ma cour, un monde de plaisir!* promu par Kino-Québec. Pour cette dernière instance, le potentiel d'une cour d'école repose en grande partie sur son amélioration physique, mais aussi sur son animation et sur son organisation saisonnière, car ce sont l'ensemble de ces facteurs qui permettent un usage optimal de la cour.

Malgré que la combinaison de stratégies qui décuple le pourcentage d'élèves actifs soit démontrée<sup>36</sup> (Dionne *et al.*, 2009 ; Sallis *et al.*, 2001; Lemieux et Thibault, 2011) et que les partenaires institutionnels insistent sur cet aspect, c'est là où les initiatives des communautés scolaires achoppent. Pour des raisons diverses explorées au chapitre 3.3.3.7, les initiatives qui intégraient un volet d'éducation relative à l'environnement ne considèrent pas avoir développé un programme bien intégré au cursus pédagogique. Deux autres initiatives n'ont pas même mentionné un volet pédagogique quelconque à leur projet. Une seule communauté scolaire a clairement intégré les équipements de la cour dans le volet d'activité physique ciblé par le programme éducatif de l'école.

On peut aussi souligner la relative absence des organismes communautaires dans l'animation des cours d'école. Nous avons recensé certaines collaborations avec les groupes de quartier, mais elles étaient davantage ponctuelles et elles ont pris fin alors que la cour était embellie. D'autres collaborations pour animer les cours ont aussi été observées (un éco-quartier et un groupe en sécurité alimentaire), mais la discontinuité des activités permet de qualifier les collaborations de ténues.

---

<sup>36</sup> « When the school environment had high levels of both physical improvements and adult supervision, the percentage of physically active boys and girls was 4-fold and 5-fold higher, respectively, than when the school environment was deficient in both » (Sallis *et al.*, 2001 : 619).

En ce qui concerne l'ensemble du contexte qui vient d'être dépeint, la recherche démontre que la connexion entre les différentes composantes d'un projet d'amélioration des cours d'école est perçue et intégrée très inégalement d'une école à l'autre. Pour cette raison, la dimension de la connexion est considérée comme une valeur plutôt faible, bien que nous sachions que certaines communautés scolaires font plus aisément des liens entre la cour, le programme scolaire, les ressources du milieu et le voisinage.

#### 3.4.3.5 Le contrôle

Cinquièmement, l'objectif du contrôle des habitats, des lieux de travail et des zones de déplacement se réfère à la capacité des usagers à le protéger contre une détérioration ou une menace (Lynch, 1981 : 118). Évidemment, cela est étroitement lié aux notions d'appropriation et d'adaptabilité, mais se diffère en ce sens où il est associé aux mesures pour limiter les nuisances, les risques d'intrusion et le sentiment d'insécurité.

Dans le cas d'une cour d'école, c'est davantage l'intimidation entre les jeunes qui génère le sentiment d'insécurité : « Une étude conduite dans des écoles primaires de la région de Québec a montré que la cour d'école était l'endroit où les enfants se sentaient le moins en sécurité, à l'école » (Vérificateur général du Québec, 2001, dans Dionne *et al.*, 2009 : 21). Parmi les cas observés, il n'y a pas eu de mention de ce thème, et la recherche n'a pas mis en lumière de résultats sur le plan de l'aménagement ou sur le plan de l'animation qui s'y adressait. Avec l'attention médiatique que le *bullying* reçoit, cela pourrait changer dans les projets plus récents. Tout au contraire, certaines communautés ont soulevé le vandalisme de la cour et les stratégies mises de l'avant pour le contrer.

Pour ce qui est de l'entretien du lieu et la volonté de maintenir la qualité de la cour, cela est une préoccupation partagée par grand nombre d'écoles et par les commissions scolaires observées. L'entretien est une tâche perçue négativement puisqu'elle génère du travail supplémentaire et que des coûts y sont reliés sans pourtant que des ressources supplémentaires y soient dédiées. En fait, ce thème est

à ce point central pour les acteurs du système scolaire rencontrés qu'il a déterminé en partie les choix d'aménagement et la vision du projet. Ainsi, avec le budget, les besoins d'entretien circonscrivent l'ampleur de certains projets.

Par ailleurs, les recherches scientifiques éclairent l'efficacité des mesures pour l'activité physique, mais il n'y est jamais question de l'augmentation de l'entretien généré par ces mesures pour le personnel scolaire. Cela représente une différence fondamentale entre ce qui est annoncé comme étant souhaitable selon les données probantes issues de la recherche sur les comportements environnementaux et ce qui est perçu comme étant faisable par les communautés scolaires.

Pour cette notion également, la préoccupation pour les enjeux du contrôle varie selon les thèmes et selon les communautés scolaires qui développent des réponses dissemblables entre elles. Toutefois, considérant que chacune témoigne d'un intérêt certain pour les problématiques du vandalisme et de l'entretien et que la majorité a ajusté leur projet selon ces enjeux, nous catégorisons le contrôle comme étant une valeur forte, selon la typologie de K. Lynch, d'autant plus que les partenaires des communautés scolaires partagent ces préoccupations.



## CHAPITRE 4

### **L'arrimage entre les partenaires concernant les environnements favorables à la santé des jeunes**

Nous venons d'explorer la réalisation d'initiatives spécifiques en terme d'environnement favorable à la santé des élèves en milieu scolaire, soit l'amélioration des cours d'école. Dans le présent chapitre, la mise en place d'environnements favorables à la santé des élèves est abordée de manière plus globale que le cas des cours d'école, même si ces études de cas permettent d'y puiser des exemples. Puisque le thème des environnements favorables en milieu scolaire est vaste, il s'agit de proposer des pistes de réflexion soulevées lors de l'analyse des données, concernant les opportunités et les contraintes rencontrées par les parties prenantes qui portent certains volets de ce mandat.

La notion d'environnement favorable s'inspire des théories écosystémiques (Bronfenbrenner, 1986 dans Rivard *et al.*, 2010 : 768). Les éléments liés à l'environnement scolaire et familial, d'une part, et les habitudes de vie liées à l'activité physique et à l'alimentation, d'autre part, constituent des exemples qui matérialisent la notion d'environnement favorable ici abordée (*ibid.*).

Dans le présent chapitre, nous observons les relations et les activités de concertation locale et territoriale dans laquelle les partenaires s'engagent pour la mise en place d'environnements favorables à la santé. Comme nous l'avons vu, des partenaires du réseau de l'éducation, de la santé et aussi des acteurs issus de la communauté s'engagent dans une telle démarche, mais leur accompagnement est à géométrie variable. La dynamique et les créneaux d'intervention des différents

partenaires représentent un intérêt certain pour comprendre l'implantation d'une politique publique visant à améliorer les environnements favorables pour les élèves.

#### 4.1 Collaboration entre les partenaires des établissements scolaires

Parmi les partenaires qui accompagnent les communautés scolaires pour atteindre leurs objectifs concernant les environnements favorables, la commission scolaire est leur partenaire immédiat. Le CSSS est également un partenaire important puisqu'il coordonne l'ensemble des services complémentaires et qu'il coordonne l'approche *École en santé*. Le MELS et le MSSS sont des partenaires indirectes des écoles,

**Tableau 4-1 : Collaboration sectorielle et territoriale en lien avec différents aspects des environnements favorables à la santé en milieu**

	Écoles			
Commissions scolaires	Convention de réussite éducative; Comités de direction; Priorités et redistribution des budgets aux écoles du territoire; <i>Bouger une heure par jour</i> (CSDM seulement).	Commissions scolaires		
Réseaux de concertation locale et territoriale	Tables de quartier et sectorielles; Projets spéciaux ( <i>Mon école à pied</i> , à vélo, aide aux devoirs, etc.); Collaboration ponctuelle avec l'arrondissement (projet d'îlot de verdure ou de parc-école).	Projet <i>École communautaire</i> ; Collaboration ponctuelle pour projets d'îlot de verdure	Réseaux de concertation locale et territoriale	
CSSS	Services éducatifs complémentaires	Approche <i>Écoles et milieux en santé</i> , (2008)	Tables de quartier et sectorielles	CSSS
MELS	Politique-cadre: <i>Investir pour l'avenir</i> , (2007)	Plan stratégique; Convention de partenariat (Loi 88), (2009) <sup>1</sup>		MELS
MSSS	Politique-cadre: <i>Pour un virage santé à l'école</i> , (2006)		Villes et villages en santé Planification d'action locale (PAL) de santé publique	Programme Kino-Québec, (1978) et le projet <i>Ma cour, un monde de plaisir</i> , (2009); Entente-cadre Inter-ministérielles, (2003)

1 La convention de partenariat signée entre le MELS et la commission scolaire détermine les mesures requises pour assurer la mise en œuvre du plan stratégique de la commission scolaire.

Source: Entrevues auprès des agents des commissions scolaires et auprès des CSSS; Document de travail d'une commission scolaire sur les arrimages entre les programmes et les plans d'action.

mais pourtant leur rôle est déterminant pour les priorités et les orientations véhiculées parmi les écoles. Les acteurs locaux et territoriaux ont aussi un impact sur le déploiement de certains programmes scolaires.

Le tableau 4-1 permet d'apprécier les liens entre ces différents paliers d'intervention. Ce tableau-croisé est théorique puisque ce ne sont pas toutes les écoles qui sont engagées avec la même intensité dans la mise en place d'environnements favorables. Bien que les écoles soient centrales afin de prendre en charge des volets de la mise en place des environnements favorables à la santé, nous pouvons constater que les partenaires des établissements scolaires entretiennent certainement des liens avec les communautés scolaires, mais aussi entre eux. Pour commencer, il s'agit d'interpréter les informations concernant l'accompagnement des partenaires immédiates aux communautés scolaires.

#### 4.1.1 Intégration des parties prenantes en milieu scolaire

Pour ce qui est des commissions scolaires, on reconnaît leur volonté explicite d'arrimer leur vision avec celle des écoles et d'accompagner les écoles à mieux coordonner leurs activités à l'intérieur même de l'établissement. Par exemple, pour le thème des cours d'école, la CSDM propose que : « [le guide<sup>37</sup>] vise également à développer une vision commune au regard des différents éléments qui composent la cour d'école, en assurant une cohérence dans les interventions sur le terrain » (Marton et Marcoux, 2012 : 10).

Concernant leur rôle, les commissions scolaires rencontrées se perçoivent comme « une banque de professionnels » (Entrevue d'un agent CS). Leur rôle en est un d'assistance technique et de coordination des travaux techniques : « Si l'asphaltage ou la maçonnerie doivent être refaits, on s'assure que ces étapes soient terminées avant l'embellissement » (Entrevue d'un agent d'une CS). « La commission scolaire a fait des tests sur la qualité des sols, et c'est elle qui a assumé la réalisation des travaux quand ils ont découvert que le sol était contaminé » (Entrevue auprès d'un parent). Les professionnels mis à la disposition de l'accompagnement des établissements scolaires peuvent être des conseillers en SDG, des conseillers en éducation physique et en services complémentaires, des architectes-paysagistes ou des ingénieurs dédiés aux projets divers (Entrevues

<sup>37</sup> Il est question du *Guide à la réalisation : revitalisation des cours d'école*, 2011.



auprès des agents des CS).

Sur le plan des collaborations, les entrevues démontrent que les liens se font entre les professionnels des commissions scolaires avec les directions d'écoles. Une entrevue en particulier permet de comprendre cela : « Nous [les parents du comité] n'avons jamais eu de contacts directs avec la commission scolaire. C'est [la direction] qui connaissait les démarches et les normes à suivre pour répondre à la commission scolaire » (Entrevue d'un membre parent).

Ces résultats rejoignent une observation plus macroscopique proposée par la littérature en pédagogie sur les liens entre l'école, la famille et la communauté : « Educators have responded primarily with a traditionally oriented, institutional response in which the three big roles for parents reign volunteer, fundraiser and homework helper » (Christenson et Sheridan, 2001 : 35).

Une autre recherche effectuée auprès de directions d'écoles<sup>38</sup> permet de mettre en lumière le fait que cet équilibre organisationnel génère une pression plus grande pour les directions (Brunet *et al.*, 2004 : 109). En d'autres mots, le cahier de charges imputé à des établissements scolaires certainement plus autonomes, mais aussi rythmés par les redditions de comptes et par les attentes du milieu représente un fardeau pas toujours souhaité par les directions.

Autant dans la littérature que parmi les études de cas, il y a des tendances qui permettent de voir que l'intégration des diverses parties prenantes extérieures au programme pédagogique plus traditionnel, comme les parents ou les organismes communautaires, représente un défi pour les commissions scolaires. Par exemple,

---

<sup>38</sup> « Les données sont tirées de 40 entrevues effectuées auprès de directeurs d'établissement des trois commissions scolaires francophones de l'île de Montréal. Ces entrevues ont été réalisées dans le cadre d'une recherche portant d'une façon générale sur les changements en éducation et qui avait, parmi ses visées, celle plus spécifique de tenter de reconnaître les effets de la décentralisation. La collecte s'est déroulée environ deux ans et demi après l'entrée en vigueur de la loi 180 » (Brunet *et al.*, 2004 : 103).



quand on sonde les commissions scolaires sur la dynamique des comités dans les établissements scolaires, un agent affirme ceci : « Souvent, le SDG est impliqué et le directeur. Rarement des parents. Avant, il y avait peut-être des bénévoles, mais aujourd'hui, ce n'est pas ce que je vois » (Entrevue d'un agent d'une CS). Bien que la composition des comités à l'échelle des écoles soit très variable, il semble que le rôle assumé par les parents sur certains projets pourrait être sous-estimé par leur commission scolaire.

Voici ce qu'on en dit dans la littérature :

Selon [40 directeurs d'école de l'île de Montréal], la commission scolaire apparaît comme un organisme rigide où les opinions peuvent difficilement s'exprimer. Les pouvoirs qu'elle exerce sont encore très grands et, parfois, vont à l'encontre de la politique de décentralisation. [...] Pour quelques-uns, la façon de fonctionner des commissions scolaires manifeste bien que le changement correspond plus à une déconcentration qu'à une réelle décentralisation » (Brunet *et al.*, 2004 : 107).

Tout compte fait, bien que cette dynamique soit ici relevée, il est tout aussi vrai que le contexte tel que perçu depuis la réforme de la LIP (loi 180) permet d'intégrer une diversité de parties prenantes : « En outre, le changement [de la LIP] reflète d'abord et avant tout l'intention de privilégier la dimension communautaire et la participation dans l'exercice des attributions administratives qui sont conférées à l'établissement » (*ibid.* : 101). La présente recherche démontre d'ailleurs que des projets à l'échelle des écoles peuvent impliquer les parents et les acteurs de la communauté et qu'ils peuvent être les alliés des équipes-écoles dans la réalisation des environnements favorables. En ce sens, tout porte à croire que la décentralisation de la gestion administrative des établissements scolaires, bien qu'imparfaite et lourde particulièrement pour les directions scolaires, donne l'opportunité aux établissements scolaires d'impliquer les différentes parties prenantes et cela est en soi un élément important des environnements favorables à la santé des élèves.

#### 4.1.2 Collaboration entre les CSSS et les établissements du réseau de l'éducation

Depuis l'entente de complémentarité entre le MELS et le MSSS en 2003, le réseau de la santé a mis sur pied une approche *École en santé* qui, nous dit-on, a plutôt été

déployée en 2008-2009 (3 entrevues avec des agents pivots des CSSS). Cette approche constitue un lien nouveau entre les commissions scolaires et les CSSS et permet de renforcer le rôle des services complémentaires au sein de chaque école : « Dans le contexte de la réforme, les services éducatifs complémentaires sont encore plus nécessaires à la réussite de la mission éducative de l'école » (DASSC, 2002 : 21).

Plusieurs intervenants et professionnels de la CSDM et du CSSS sont interpellés par les enjeux inhérents à l'implantation d'environnements favorables. D'ailleurs, quand une école est mobilisée par un tel projet, les intervenants des commissions scolaires et l'agent pivot du CSSS collaborent le plus adéquatement possible (2 entrevues auprès d'élus scolaires; 2 entrevues auprès des agents pivots des CSSS; 1 entrevue auprès d'un agent d'une CS). Les entrevues ont permis de constater que ce sont les expertises de chacun des partenaires qui permettent d'encadrer les communautés scolaires et de mobiliser les ressources du milieu. Selon les exemples donnés lors des entrevues, c'est la nature du besoin identifié qui détermine lequel des partenaires s'engage auprès des écoles<sup>39</sup>.

Pour ce qui est des ressources acheminées par le CSSS, il est largement reconnu qu'il manque de personnel puisque chaque école du primaire ne reçoit pas toujours le prêt de professionnels nécessaire pour assurer la qualité du programme éducatif. La répartition du personnel du CSSS semble se faire par une évaluation des besoins, au cas par cas et selon ce qui est le plus urgent (2 entrevues auprès d'un élu scolaire et d'un agent de CSSS).

Au niveau des CSSS, l'approche *École en santé* concerne deux types d'intervention. D'abord, il s'agit d'amener les services complémentaires des CSSS à travailler en promotion et en prévention de la santé des élèves plutôt que de travailler uniquement en intervention clinique. Ensuite, il s'agit de resserrer les liens entre la

---

<sup>39</sup> Par exemple, s'il s'agit de monter un programme d'animation auprès des intervenants du SDG, c'est la commission scolaire qui fera le suivi; s'il s'agit de revoir l'offre alimentaire à l'école, ce sera plutôt l'infirmière déployée par le CSSS qui s'impliquera.

direction et les services complémentaires afin qu'ils collaborent à la réalisation d'un plan d'action commun. Cela suppose que les intervenants des services complémentaires élaborent une planification étroitement liée aux objectifs de l'école en termes de réussite éducative (Entrevue d'un agent de CSSS ; Martin et Arcand, 2005 : 2). Par exemple, si les objectifs d'une école reposent en partie sur la saine alimentation, les professionnels du milieu de la santé pourront offrir des activités sur ce thème dans le cadre du SDG ou durant les cours (Entrevue d'un agent de CSSS).

L'ensemble de ces démonstrations correspond à l'esprit que l'approche *École en santé* cherche à insuffler. La mobilisation plus large des partenaires permet de s'adresser à la fois aux environnements scolaires immédiats, mais également à ceux familiaux et communautaires (Martin et Arcand, 2005). Ainsi, la présente recherche démontre que l'approche *École en santé* constitue un levier intéressant pour la mise en place des environnements favorables puisqu'elle permet aux professionnels de travailler en amont des déterminants individuels de la santé et qu'elle permet une collaboration renouvelée entre les CSSS et les établissements scolaires. Toutefois, le manque de ressources professionnelles et les habitudes de collaboration en quelque sorte cristallisées entre les écoles et les commissions scolaires mitigent l'impact souhaité pour une telle approche novatrice.

#### **4.2 Portrait des leviers d'action concernant les environnements favorables à l'échelle locale et territoriale**

La recherche vient illustrer certaines collaborations entre le réseau d'éducation et celui de la santé. Plus encore, les écoles québécoises sont appelées à créer des ponts avec des partenaires de la communauté. Ce réseautage est au cœur de l'approche *École en santé* : « [L'approche] cherche à soutenir le développement des jeunes en renforçant les services socioéducatifs par la création d'alliances éducatives liant les acteurs scolaires et de la santé aux familles et au milieu communautaire. [L'approche *École en santé*] peut, à ce titre, être associée à une approche de type « école-famille-communauté » (Turcotte *et al.*, 2011 : 57).

Une plate-forme intéressante qui s'adresse aux enjeux qui concernent les

environnements favorables sont les tables de quartier et sectorielles. Ces instances de concertation locale regroupent de manière variable d'un quartier à un autre les représentants d'organismes communautaires, les CSSS, la police communautaire, les commissaires scolaires, les élus d'arrondissement, des gens du milieu d'affaire et certains directeurs d'école. Certains intervenants de la santé publique et du réseau de l'éducation considèrent que c'est un lieu fertile en termes de collaboration, notamment pour l'aide aux devoirs, sur les questions de sécurité du quartier et pour la question de l'animation des périodes d'activité scolaire. De plus, des subventions importantes y transigent (3 entrevues auprès d'agents pivots des CSSS et d'élus scolaires).

Selon les propos recueillis auprès des trois agents pivots des CSSS rencontrés, les tables de quartier sont des espaces où se discutent des enjeux variés au niveau d'un quartier, et les agents pivots perçoivent de manière inégale le potentiel de ces instances pour faire valoir la vision de l'approche *École en santé*. Plus encore, la relation entre les CSSS et la dynamique de quartier a été décrite avec plus de précision dans une autre recherche : « La densité des organismes communautaires sur un territoire ou leur autonomie financière peuvent intervenir sur la possibilité de les mobiliser. La question de la langue et de la diversité ethnoculturelle sur un territoire sont d'autres dimensions qui sont ressorties comme pouvant avoir un effet considérable sur le rôle et l'implication des ressources des organismes communautaires dans des alliances avec les écoles » (Turcotte et al., 2011 : 66).

Pour certains partenaires interrogés, les écoles siégeant sur les tables de quartier ont plus de chance d'être en lien les unes avec les autres et de connaître les partenaires du milieu (2 entrevues auprès des agents pivots de CSSS). Les entrevues ont traduit un intérêt certain des communautés scolaires pour les comités de concertation, mais que la lourdeur des impératifs à l'interne réduit les opportunités d'une école à joindre d'autres réseaux de collaboration. Pour d'autres partenaires rencontrés, ce sont davantage les caractéristiques des directeurs et des parents impliqués qui vont déterminer leur capacité à mobiliser les forces en présence. Ainsi, c'est à chacune des écoles de développer ses relations avec les



partenaires qu'elles considèrent importants. D'après un consensus généralisé, c'est à chacune des écoles d'évaluer les besoins des étudiants et de développer une offre de services éducatifs complémentaires pour y répondre.

Pour ce qui est de la vision de l'école dite communautaire, promue par la CSDM, la capacité à générer des collaborations entre une école et ses partenaires est perçue différemment par les interlocuteurs rencontrés. Selon un agent d'un CSSS, ce type de modèle permet aux écoles de se réseauter avec les groupes communautaires du quartier, comme cela est le cas dans le quartier Côte-des-Neiges. Cela influence positivement le dynamisme des écoles puisque ce sont les organismes du milieu qui animent la relation entre l'école et les parents. De cette manière, les directions semblent plus ouvertes à innover et à s'impliquer dans des activités auxquelles elle prend part mais dont elle n'est ni responsable du financement, ni de l'organisation. Tout au contraire, selon deux autres informateurs clés, le projet de l'école communautaire génère de la « micro-gestion à la pièce » (2 entrevues avec des agents pivots du CSSS). Il semble que cette initiative soit portée par les commissaires scolaires mais que les bénéfices pour les écoles ne soient pas toujours évidents. Bref, on peut constater que l'intérêt pour le projet d'école communautaire est vécu et perçu différemment dans les différents milieux rencontrés.

En dehors de ces réseaux de collaboration qu'on a rapidement survolés, il existe quelques partenaires métropolitains qui développent des stratégies d'intervention sur le plan de l'amélioration du cadre bâti. Par exemple, Vélo-Québec (Projet *Mon école à pied, à vélo*), des organismes d'éducation relative à l'environnement et l'Institut national de santé publique proposent l'animation de processus afin d'adapter l'environnement bâti et le zonage (Paquin, 2009) dans les quartiers et autour des écoles.

### **4.3 Retour sur les éléments de discussion concernant l'arrimage entre les partenaires**

À partir de la théorie des opportunités environnementales (Lewin, 1944 dans Weiss, 2003), nous présentons les conditions qui semblent mettre en valeur les activités et les collaborations destinées à favoriser les environnements favorables à la santé des élèves. Bien que ce portrait de la dynamique inter-sectorielle et territoriale ait été concis, il permet de dégager trois grandes observations. La première observation repose sur la marge de manœuvre et les limites inhérentes à l'autonomie des établissements scolaires. La deuxième observation aborde le contexte institutionnel de déploiement des initiatives favorisant les environnements favorables. La troisième, qui s'inscrit dans la logique de la première et de la deuxième observations, interpelle la notion d'équité entre les écoles puisque la capacité d'action sont variables d'une communauté scolaire à une autre.

#### **4.3.1 La marge de manœuvre et les limites de l'autonomie reconnue aux écoles**

Selon la littérature, les politiques promouvant une interaction à plusieurs niveaux entre l'élève, ses professeurs, ses parents et la communauté doivent être connues et doivent être accompagnées de ressources techniques (Davies, 1987, dans Christenson et Sheridan, 2001 : 10). C'est souvent sur ce point où l'implantation de politiques publiques achoppe (Christenson et Sheridan, 2001). Pourtant, parmi les parties prenantes observées, les commissions scolaires acheminent un accompagnement technique, ce qui complémente l'expertise des communautés scolaires.

C'est davantage l'intégration de l'ensemble des parties prenantes à l'extérieur du réseau de l'éducation qui représente un défi pour les écoles et les commissions scolaires. Alors que le constat du manque de reconnaissance du rôle des parents par les commissions scolaires a été fait au préalable (chapitre 4.3.1), il semble que cette analyse s'applique aussi à d'autres parties prenantes. Voici des résultats similaires concernant le peu d'intégration des parents dans l'approche *École en santé* :

Nous souhaiterions élargir notre propos et aborder la question des familles. Ces dernières demeurent, pour l'instant, les grandes absentes de notre recherche. L'accompagnement des agents pivots sur le terrain ne nous a pas menés à rencontrer de parents, ce qui nous semble être symptomatique du rôle des familles dans les approches intégrées. D'une façon générale, nous avons constaté que les parents ne font globalement pas partie des actions de prévention et de promotion de la santé en tant qu'alliés : ils sont davantage envisagés comme des cibles en matière de prévention et de promotion de la santé. À la suite des connaissances cumulées sur les terrains, les parents apparaissent, par exemple, totalement absents des comités de travail, que ce soit dans les écoles ou autour des tables de concertation reliées au déploiement de l'approche *École en santé*. (Turcotte *et al.*, 2011 : 65)

Cela est conforme à ce que nous avons observé parmi les personnes-ressources rencontrées. L'approche *École en santé* et les initiatives d'environnements favorables semblent confirmer la propension du contexte actuel à alourdir la tâche des directions :

[...] les directions sont au centre d'un feu croisé d'exigences et de demandes qui proviennent autant de l'interne que d'instances supérieures ou d'organismes issus de la collectivité. Ces instances frappent aux portes des directions d'école pour offrir une myriade d'interventions présentées comme étant susceptibles d'améliorer la réussite éducative et, dans certains cas, la santé et le bien-être des élèves. C'est donc aux directions d'école qu'il incombe d'arbitrer les priorités et de négocier les entrées et les sorties. (Turcotte *et al.*, 2011 : 64)

Ceci étant dit, la décentralisation entraînée par la réforme de la LIP a contribué à une meilleure communication entre les directions et les parents et aurait amélioré les « relations de confiance » (Brunet *et al.*, 2004 : 112). D'ailleurs, on peut constater que certains des cas observés, comme le cas 1, 2 et 6 ont témoigné d'une collaboration exemplaire entre les parents et les membres de l'équipe-école.

#### **4.3.2 Le contexte institutionnel et territorial du déploiement de pratiques en matière d'environnements favorables à la santé des jeunes**

L'approche globale en santé publique initiée par U. Bronfenbrenner et entérinée par la Charte d'Ottawa a confirmé les différents niveaux d'intervention pour améliorer l'activité physique (Brownson *et al.*, 2010 : 437). Si les aptitudes individuelles et l'environnement social sont des composantes importantes de l'approche environnementale, le cadre bâti et les politiques publiques constituent également des niveaux d'intervention souhaités. Le contexte dans lequel ces pratiques sont vécues par les intervenants sollicités est ici observé.

Selon ce que la présente recherche a illustré, les collaborations entre les réseaux de la santé et de l'éducation reposent sur une approche accompagnée d'une vision et de ressources. Or, une recherche réalisée sur le déploiement de l'approche *École en santé* discute du fait que les ressources déployées directement dans les écoles n'ont pas été revues alors que le mandat des intervenants s'est élargi (Turcotte *et al.*, 2011). Si cette approche insiste sur la promotion et la prévention de la santé, on peut questionner la capacité des professionnels déployés dans les milieux scolaires à prendre en charge ces volets au détriment des tâches cliniques.

Des professionnels de la santé œuvrant en milieu scolaire [...] seront fréquemment recadrés, par un ensemble de facteurs d'ordre organisationnel notamment, pour accomplir des tâches cliniques auprès des élèves ou des familles. [...] Ainsi, une répondante-cadre, gestionnaire dans un CSSS, décrit les déchirements entre le curatif et le préventif que vivent les professionnels de la santé en milieu scolaire. (*ibid.*: 64-65)

Suite à cette information, tout porte à croire que les travailleurs sociaux, les infirmières et les hygiénistes dentaires sont certainement encouragés à prendre part aux activités de promotion et de prévention de la santé des jeunes, mais leur nombre insuffisant dans les écoles et les tâches connexes reliées aux besoins curatifs sont des obstacles importants. Cela est d'autant plus vrai que les outils d'évaluation de leur travail se situent toujours au niveau de la comptabilisation statistique du nombre d'interventions cliniques réalisées. Une professionnelle du réseau de la santé nous mentionne que « la prévention, ça ne se comptabilise pas avec des statistiques, car il n'y a rien de normalisé » (Turcotte *et al.*, 2011 : 65).

La ressource supplémentaire prévue dans le cadre de l'approche *École en santé* est l'agent pivot du CSSS. Ce professionnel est qualifié de « médiateur au sein et autour de différents espaces sociaux, dont le milieu scolaire, le secteur de la santé et les instances de concertation » (Turcotte *et al.*, 2011 : 67). Deux enjeux importants quant à son rôle attirent l'attention.

D'abord, un agent pivot n'est pas présent quotidiennement dans les établissements scolaires du primaire et du secondaire. Ce professionnel prête main forte sur le plan de la coordination des besoins et des ressources en termes de santé en milieu



scolaire. Cela soulève la question à savoir si sa présence suffit à revoir le rôle plutôt classique de l'offre de service entre les écoles et les CSSS : « En priorisant des rapprochements avec les directions d'école ou en se mettant au service des besoins exprimés par des membres des écoles, les agents pivots et les professionnels de la santé risquent, peut-être, de s'enfermer dans une relation de service classique que l'approche *École en santé* cherche justement à corriger » (Turcotte et al., 2011 : 68).

Ensuite, la recherche a survolé le fait que les dynamiques locales sont des déterminants apparemment importants puisqu'elles délimitent la capacité de prise en charge locale et la nature des enjeux adressés par les communautés. Bien que les « espaces sociaux » (*ibid.*: 67) de la concertation scolaire et territoriale abordent des éléments propres aux environnements favorables, il y a un partenaire de premier ordre qui semble absent de cette dynamique : il s'agit de l'arrondissement.

Certaines stratégies d'environnement favorables peuvent très bien impliquer l'arrondissement quand il s'agit de mesures sur le plan du cadre bâti, notamment les mesures d'apaisement de la circulation en zone scolaire. D'ailleurs, nous avons recensé des cas de revitalisation des cours de récréation où l'arrondissement était impliqué. Toutefois, les partenaires de la santé et les arrondissements ne semblent pas entretenir de dialogue dans une perspective d'amélioration des environnements favorables en milieu scolaire. Aucun lieu de collaboration avec l'arrondissement n'est prévu dans le cadre de l'approche *École en santé* non plus. Dans les exemples précédemment soulevés, les mesures d'apaisement de la circulation et la révision de zonages autour des écoles impliqueraient pourtant étroitement ce niveau de partenariat.

En terminant sur le thème de la dynamique institutionnelle et territoriale, une information privilégiée recueillie dans le cadre de la présente recherche pourrait entraîner la reconfiguration de certains rôles. Il est question d'abolir ou de revoir en profondeur le mandat du bureau des relations avec la communauté (BRAC) au sein de la CSDM dès l'année scolaire 2012-2013 (1 entrevue avec un agent d'un CSSS et 1 entrevue avec un élu scolaire). En ce qui concerne les étapes qui précèdent la

mise en place d'environnements favorables (liens avec le réseau de la santé et le réseau de concertation locale), on pourrait s'attendre à ce que ce changement nuise à la dynamique locale actuelle des territoires concernés. L'annonce n'est pas encore effective et n'a pas encore été rendue publique, ainsi il est difficile d'en prévoir les impacts.

#### **4.3.3 L'équité d'une politique publique concernant les environnements favorables dans le contexte de la décentralisation**

La LIP a amené une plus grande décentralisation de certains pouvoirs vers les écoles dans le but de leur permettre une plus grande autonomie et afin que « les décisions soient prises le plus près possible du lieu où se vit l'action » (DASSC, 2002 : 12). Cette gouvernance décentralisée soulève de nouveaux défis.

Si cette nouvelle donne n'est pas sans déplaire à l'esprit "entrepreneurial" de bien des dirigeants scolaires, tous les établissements ne disposent pas du même avantage concurrentiel sur le marché potentiel de l'accroissement de leurs propres sources de financement. En somme, les établissements confrontés aux plus grandes difficultés, parce qu'ils sont situés en milieu défavorisé, seront doublement pénalisés. (Saint-Pierre, 2004 : 161)

Dans la même ligne de pensée, selon B. Edwards et J. McCarthy, la mobilisation sociale est plus forte là où il y a des ressources, pas nécessairement là où il y a des besoins (Edwards et McCarthy, 2004 : 119). Cela soulève la question de l'équité entre les écoles qui rejoint directement la portée des programmes promus par le MEELS et par le MSSS.

Selon ce qui a été observé, des mesures concrètes sont prévues pour réduire l'iniquité inhérente à une gouvernance décentralisée. Par exemple, l'étude de cas a permis de recenser une aide financière supplémentaire versée par la commission scolaire pour les initiatives issues des milieux scolaires défavorisés. Il en est de même pour le financement accordé pour l'aide aux devoirs. De plus, l'approche *École en santé* vise explicitement toutes les écoles primaires et secondaires du réseau public (Turcotte *et al.*, 2011 : 57). Un agent pivot a d'ailleurs confirmé que les services complémentaires et l'accompagnement du CSSS visent en priorité, les écoles avec le plus de besoins. Ceci représente des efforts tangibles qui tentent

d'équilibrer la capacité de prise en charge des communautés scolaires sur le plan de  
la santé des élèves.

## CONCLUSION

La problématique ici explorée est fortement inspirée d'un mouvement étasunien préoccupé par les causes et les effets de l'environnement bâti sur les comportements et sur la santé. Ce mouvement propose des milieux de vie où l'accessibilité des lieux, l'aménagement urbain et où le dynamisme communautaire sont centraux. Les protagonistes de l'appropriation des espaces publics bénéficient d'une visibilité grandissante au Québec d'autant plus que ce courant de pensée correspond à une compréhension plus large des bienfaits de l'activité physique pour la santé (Cardinal, 2010). Cette recherche s'inscrit dans ce courant et sa contribution, aussi minime soit-elle, a permis de mettre en lumière les interfaces entre des acteurs d'horizons divers partageant des objectifs communs dans des champs d'action convergents.

En ce qui a trait à l'importance d'impliquer les établissements scolaires dans une telle démarche d'appropriation des espaces, les connaissances sont parsemées : « [...] the literature is clearer about the outcome of constructive family-school relationships (i.e. correlational data) than the implementation process (Christenson et Sheridan, 2001 : 15). Il s'agit ici d'une volonté de combler, en partie, ce manque puisque la présente recherche développe de nouvelles connaissances sur les processus et les défis de l'implantation d'environnements favorables en contexte montréalais.

Les saines habitudes de vie promues chez les élèves génèrent des perspectives novatrices en termes de lutte à l'obésité et aussi de promotion de la réussite scolaire des jeunes. Dans ce cadre, on a développé des stratégies d'intervention pour susciter, notamment, la plus grande participation des jeunes aux activités physiques. Plusieurs institutions québécoises et montréalaises sont impliquées dans ces stratégies d'intervention. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le ministère de la Santé et des Services Sociaux, le programme Kino-Québec,



différentes commissions scolaires montréalaises, les Centre de santé et de services sociaux et les établissements scolaires font, chacun à leur manière, la promotion de l'activité physique à l'école. Une des stratégies identifiées pour amener plus d'élèves à bouger davantage consiste à embellir les cours d'école.

En plus de définir les grandes orientations en termes de saines habitudes de vie, le MELS et le MSSS rendent des ressources humaines et des enveloppes budgétaires disponibles afin d'appuyer les milieux scolaires. Pour leur part, les commissions scolaires sont directement engagées dans la revitalisation des cours d'école puisqu'elles en sont propriétaires. La manière dont on les aménage les concerne et les sollicite. Elles jouent un rôle important sur le plan de l'accompagnement technique et parfois du financement. Au niveau des établissements scolaires, ils disposent d'une autonomie afin d'identifier leurs besoins, de définir les projets éducatifs mis de l'avant et les moyens pour y parvenir. Ainsi, cela explique pourquoi ce ne sont pas toutes les écoles primaires à Montréal qui ont procédé à un embellissement de la cour et cela permet de comprendre que chaque initiative repose sur un contexte spécifique à chaque communauté scolaire.

Suite à l'analyse des données, la présente recherche permet d'associer les modèles de gouvernance entre les partenaires selon la typologie de H. Mintzberg, revue par M.-C. Malo (2003). Le MELS s'inscrit dans une gouvernance mécaniste décentralisée, typiquement associée à la mise en place d'un programme ministériel destiné à des organisations locales. Pour leur part, les deux commissions scolaires observées se situent plutôt dans une logique de gouverne où on normalise les résultats tout en valorisant l'autonomie des établissements scolaires.

Nous observons six écoles comprises dans quatre secteurs de Montréal : Ahuntsic, Villeray, Mercier-Est-Anjou et Côte-des-Neiges. Les secteurs Ahuntsic et Côte-des-Neiges comptent une population plus favorisée que les secteurs Villeray et Mercier-Est-Anjou.

Concernant les dynamiques au sein des communautés scolaires, nous avons rencontré trois modèles différents : d'abord le modèle de gouverne missionnaire ou

militant; ensuite, le modèle participatif ou dit d'autogestion ; finalement, le modèle de gouverne consultative. Notons que l'ensemble des comités scolaires chargés de piloter le projet de la cour d'école a décidé sur la base du consensus et c'est donc grâce à d'autres variables, comme le leadership, le mode de délibération et l'adhésion au projet, que les cas observés ont été classés.

Premièrement, deux cas reposent sur une gouverne dite militante. Cela relève du fait que ces deux cas ont changé la vocation de la cour puisqu'elle est dorénavant une cour-école, c'est-à-dire que la municipalité en est copropriétaire avec la commission scolaire et que cela a demandé une adhésion forte du projet dans la communauté. Dans un cas, cette adhésion s'est enracinée au sein de l'école ; dans l'autre cas, l'adhésion a été partagée plutôt avec la table de quartier et avec des élus du secteur. Deuxièmement, trois cas correspondent plutôt au modèle de gouverne participative ou d'autogestion. Ces cas sont caractérisés par un groupe diversifié généralement composé de parents, de professeurs et de la direction. Les comités sont plutôt autonomes et décident sans consulter d'autres membres externes à la communautés scolaires. Troisièmement, le modèle de cogestion convient à un des cas étudié. Ce cas est caractérisé par un leadership central fort qui a conservé les rennes du projet, mais il consultait régulièrement d'autres usagers de la cour. La force de ce projet est que le porteur du projet a habilement combiné différents volets d'amélioration de la cour au projet éducatif de l'établissement.

Une revue de la littérature scientifique portant sur l'impact du cadre bâti sur le comportement des jeunes démontre que la quantité et la densité des aires et des modules de jeu favorisent la participation des élèves. La présence de verdissement, l'accessibilité de la cour à l'extérieur des heures d'écoles et la présence de supports à bicyclette sont aussi des mesures et pratiques prometteuses qui favorisent le comportement actif des enfants. Parmi les cas observés, l'importance accordée par les communautés scolaires aux questions de santé et de qualité de vie pour les usagers est déterminante. L'activité physique, l'amélioration de la sécurité et l'augmentation de la végétalisation des aires de jeu sont des préoccupations répandues.

Par ailleurs, l'intégration du projet de revitalisation de la cour manque souvent de cohérence avec le programme pédagogique. Cela réaffirme les limites identifiées par une recherche portant plus généralement sur une approche de promotion et de prévention de la santé en milieu scolaire : « [Les obstacles qui limitent les initiatives de santé dans les milieux scolaires] sont liés principalement au morcellement des interventions éducatives destinées aux jeunes, à l'essoufflement des acteurs engagés en promotion et prévention, ainsi qu'au manque de cohérence dans l'ensemble des actions éducatives en santé menées par divers groupes d'acteurs » (Deschesnes, Martin et Jomphe-Hill, 2003, dans Rivard *et al.*, 2010 : 762).

Un élément fort démontré par les cas d'amélioration des cours d'école est la participation parentale au sein des comités de pilotage des projets. Cela semble être une des « pierres angulaires » pour les approches de collaboration entre l'école, la communauté et la famille (Rivard *et al.*, 2010 : 777). Tout compte fait, la collaboration entre les parents, les écoles et les commissions scolaires semble être principalement coordonnée par les directions scolaires et cela ajoute à leur charge de responsabilités déjà particulièrement lourde. L'analyse des données permet d'identifier la difficulté à intégrer les parents à tous les niveaux organisationnels du système scolaire. Pourtant, plusieurs des communautés scolaires observées parmi les études de cas traduisent des fonctionnements inspirants en ce sens puisque l'implication parentale a représenté un levier important de l'amélioration des cours d'école.

La présente recherche s'est également intéressée aux collaborations interministérielles et interpartenariales entre le secteur de l'éducation et le secteur de la santé. Cette perspective a permis d'observer que des acteurs locaux et des instances territoriales portent certaines des préoccupations inhérentes au développement d'environnements favorables. Par exemple, les élus, la table de quartier et les organismes communautaires peuvent constituer des leviers à différents niveaux. La responsabilité des écoles de construire des partenariats avec les ressources du milieu est justifiée par leur autonomie et leurs connaissances intimes des besoins. Bien que les créneaux et les opportunités de collaboration entre

les écoles et les partenaires puissent être nombreux, pensons aux tables de quartiers, aux organismes qui animent l'aide aux devoirs ou aux organismes d'animation de sports et loisirs, le lien entre les écoles et ces différents acteurs, manque de coordination. En dehors de la direction des écoles, rare sont les agents qui coordonnent la dynamique partenariale entre les écoles et les ressources du milieu. Les agents pivots des CSSS n'interviennent pas sur ce plan et les directions scolaires sont déjà tellement occupées ailleurs que cela permet de conclure à une stratégie d'intervention prometteuse pour les années à venir. En effet, la coordination des initiatives scolaires en matière d'environnement favorable et le transfert d'information entre les écoles, les parents, les élus scolaires et les organismes du milieu permettent d'entrevoir un champ d'activité à explorer au niveau des quartiers.

Cela soulève l'importance de l'arrimage entre les parties prenantes : « les programmes publics, [sont] définis de façon sectorielle et nationale, et les problèmes des collectivités, [...] se doivent d'être abordés de façon holistique et locale » (Klein, 2012 : 88). J.-L. Klein se réfère à l'enracinement des programmes par des porteurs locaux comme relevant du leadership de la communauté. À l'instar des écrits récents de H. Mintzberg (2008), le leadership n'est pas individuel, il dépend des interactions de la communauté (Klein, 2012 ; Mintzberg, 2008).

Pour continuer sur le thème de l'arrimage entre les partenaires, le programme *École en santé*, porté par le CSSS, constitue un levier novateur en termes d'accompagnement du milieu scolaire. Cette interface entre le réseau de l'éducation et celui de la santé dégage des pistes d'action qui vont dans le sens des programmes promus par l'OMS en matière d'environnement favorable. Toutefois, son implantation est tout de même graduelle et « n'a touché que certains établissements scolaires volontaires » (Rivard *et al.*, 2010 : 768). Cela amène à poser la question de l'équité de ce type d'approche. En effet, les programmes visant à améliorer les environnements favorables dans un contexte où l'autonomie des écoles est valorisée peut s'implanter selon une certaine disparité sociale et spatiale. Une recherche quantitative portant sur un grand nombre d'écoles montréalaises



permettrait d'observer la répartition et l'intégration de l'approche selon des variables évaluant l'équité.

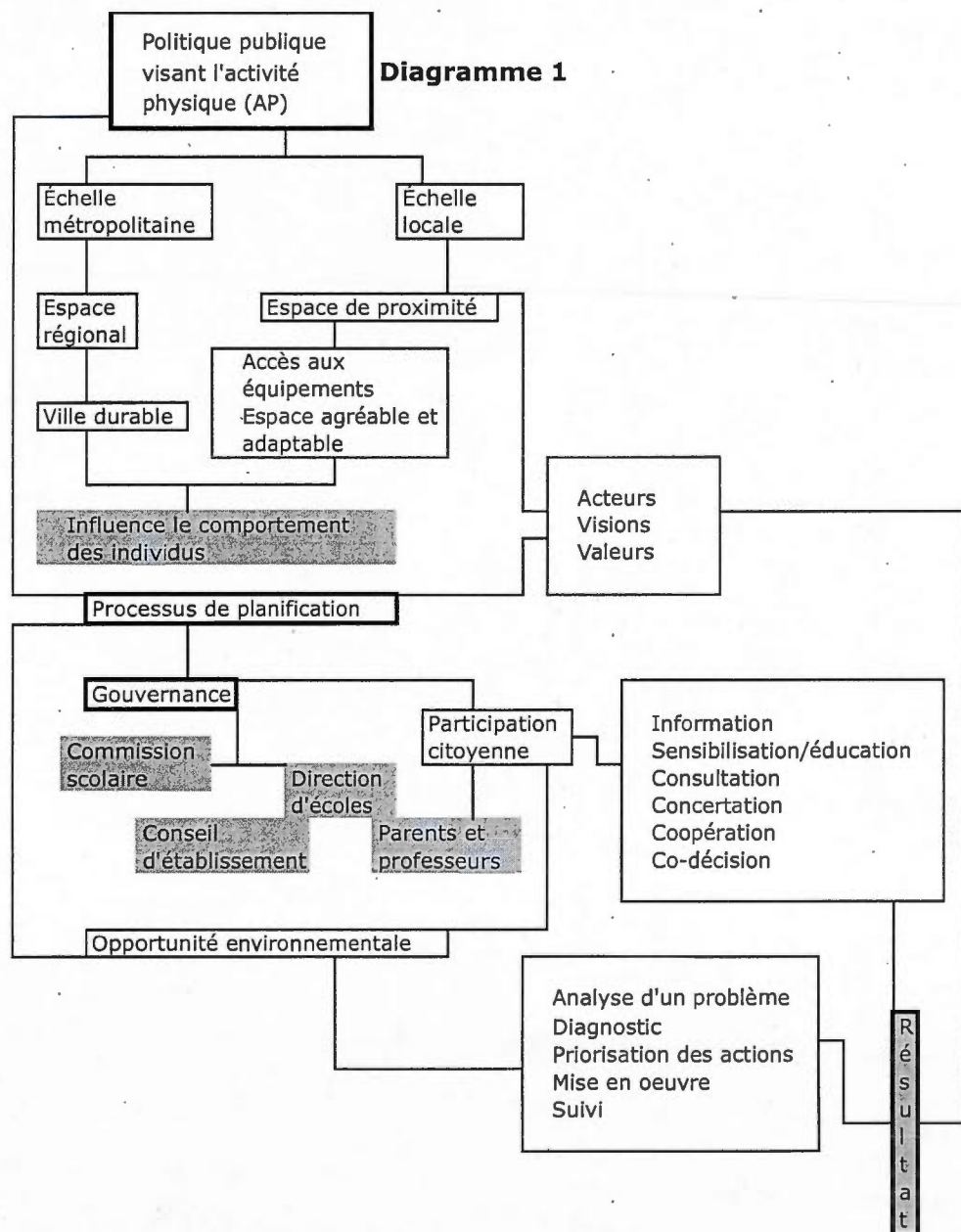
La réalisation des environnements favorables aux élèves est par ailleurs freinée par la présence trop clairsemée des arrondissements. Comme les études de cas l'ont démontré, ils peuvent être présents sur certains projets scolaires bien particuliers, mais l'ampleur des interventions favorisant les environnements favorables requiert une collaboration mieux établie entre les arrondissements montréalais et les acteurs du milieu scolaire et ceux de la santé.

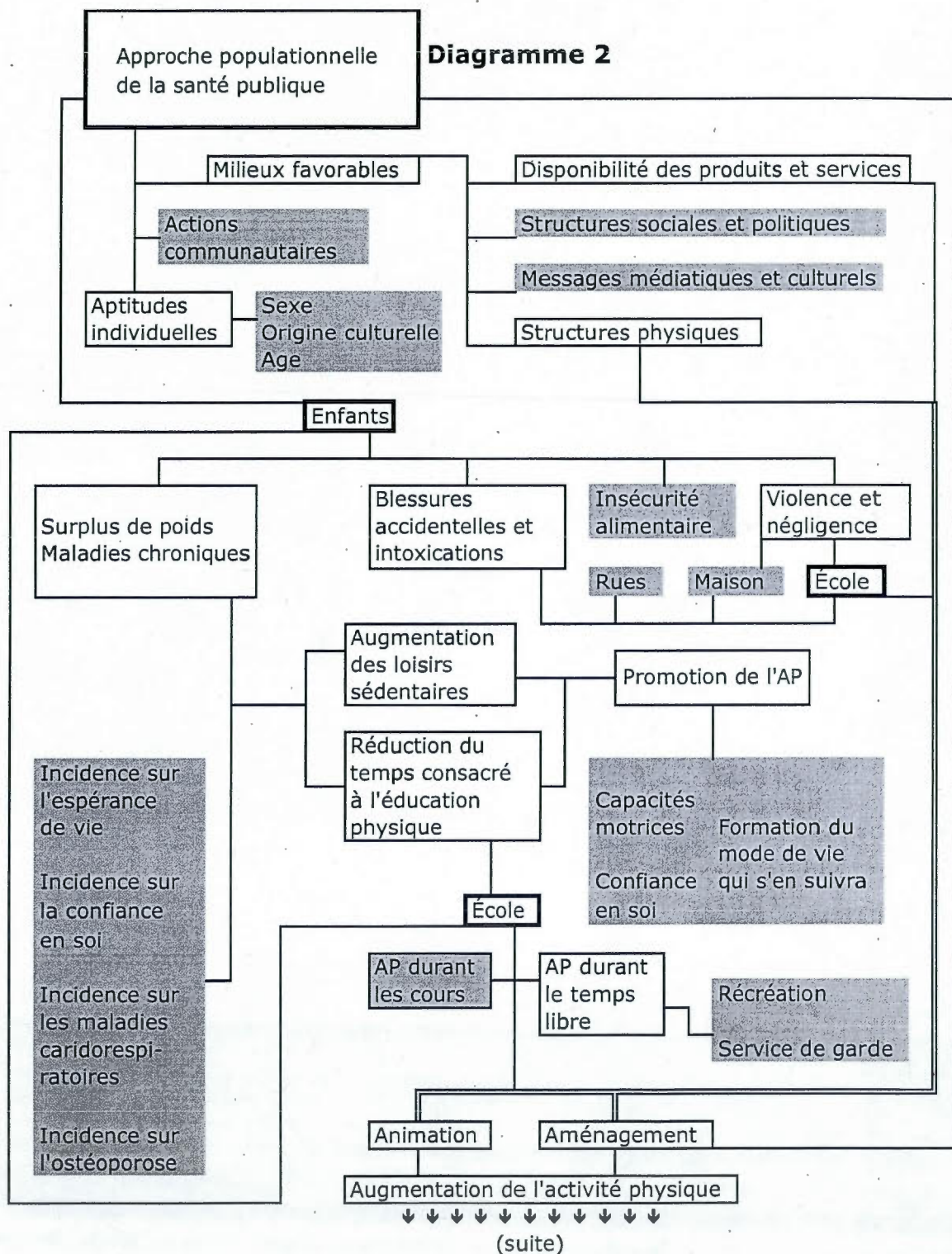
La présente recherche porte sur un thème dont les expérimentations sont encore nouvelles. La collaboration entre des acteurs de différents secteurs ouvre des perspectives que le milieu universitaire commence à explorer. Un impact souhaité par la diffusion du présent document est d'informer les partenaires du réseau de la santé et de l'éducation des dynamiques locales que suscitent leurs programmes et approches et les conditions qui favorisent leur déploiement. L'analyse multi-scalaire et multidisciplinaire ici proposée permet de sortir des silos organisationnels et de comprendre les enjeux reliés tant à la mise en œuvre des initiatives scolaires qu'aux opportunités à saisir en matière d'amélioration d'environnements favorables.

## **APPENDICES**

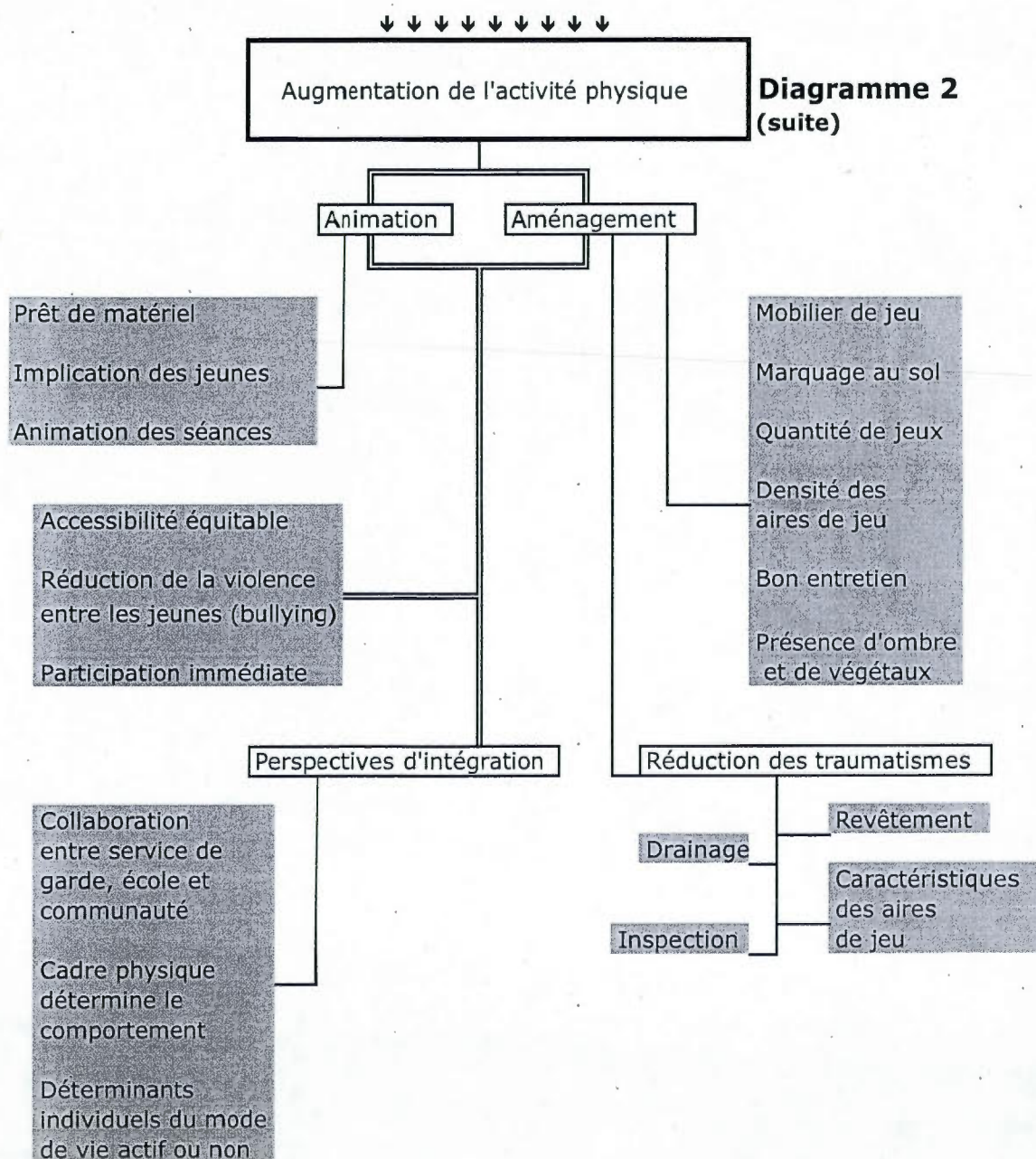
## Appendice 1

### Diagrammes du cadre conceptuel









## Appendice 2

### Grille d'entretien pour les membres actifs du comité cour d'école

#### Section 1- IDENTIFICATION DU RÉPONDANT

Nom de l'école : \_\_\_\_\_

Nom du répondant : \_\_\_\_\_

Titre du répondant : \_\_\_\_\_

En poste depuis combien de temps? : \_\_\_\_\_

#### Section 2 - PLANIFICATION DE L'AMÉLIORATION DE LA COUR

1. Quand vous avez entrepris la démarche pour améliorer la cour d'école? Parlez-moi des principales phases qui ont ponctué le projet?

2. À quels besoins la révision de la cour d'école venait-elle répondre?

3. Qui sont les instigateurs et les porteurs principaux du projet?

4. Concernant le comité ou la personne qui prenait en charge la planification de la cour d'école, quel était son rôle?

5. Est-ce que ce comité existait avant le projet de cour d'école? Est-ce que les activités du comité se sont poursuivies après l'amélioration de la cour d'école achevée?

6. De quelles manières les décisions se prenaient-elles au sein du comité?

7. Selon-vous, est-ce que la composition, le fonctionnement et le nombre de membres actifs convenaient au projet d'amélioration de la cour d'école? Pourquoi?

8. Quels facteurs ont été déterminants pour établir les priorités lors de la démarche d'amélioration de la cour?

9. Durant la planification de la cour d'école, comment qualifieriez-vous la dynamique au sein du comité?

☐ Excellente      ☐ Bonne      ☐ Correcte      ☐ Médiocre  
☐ Ne sais pas

10. Quels partenaires ont collaboré à la cour d'école? De quelles manières ont-ils contribué au projet? (Veuillez indiquer toutes les réponses qui s'appliquent.)

Partenaires et participants	Type d'implication
<input type="checkbox"/> Arrondissement ou municipalité	
<input type="checkbox"/> Commission scolaire	
<input type="checkbox"/> Clubs sociaux (lesquels?)	
<input type="checkbox"/> Commerçants locaux	
<input type="checkbox"/> Député	
<input type="checkbox"/> Kino-Québec ou quelqu'un du CSSS	
<input type="checkbox"/> Organismes communautaires (lesquels?)	
<input type="checkbox"/> Unité régionale de loisir et de sport	
<input type="checkbox"/> MELS	
<input type="checkbox"/> Parents	
<input type="checkbox"/> Élèves (quelles années?)	
<input type="checkbox"/> Autres	
<input type="checkbox"/> Agent du CSSS	

11. Durant la planification de la cour d'école, comment qualifieriez-vous la dynamique avec les partenaires?

☐ Excellente      ☐ Bonne      ☐ Correcte      ☐ Médiocre  
☐ Ne sais pas

12. Quel était le budget total du projet?

13. Quelles ont été les stratégies et les moyens utilisés pour aller chercher le financement nécessaire à la réalisation de l'amélioration de la cour?

14. Est-ce que les objectifs des partenaires étaient complémentaires aux vôtres?

15. Quels ressources vous ont aidés pour alimenter la réflexion sur les manières d'améliorer la cour d'école?

16. Avez-vous senti que l'accès aux ressources humaines, financières et techniques étaient suffisamment disponibles?

17. Quelles ont été les difficultés rencontrées lors de l'élaboration ou de la mise en œuvre du projet d'amélioration de la cour d'école?

18. Comment avez-vous surmonté ces obstacles?

19. Quels sont les résultats observés de votre projet?

20. Actuellement, y a-t-il encore des personnes ou un comité en place qui s'occupe de la cour d'école? Quel est leur rôle?

21. Qui prend en charge l'entretien de la cour? Cette responsabilité a-t-elle changé depuis que la cour a été améliorée?

### Section 3 – ENCADREMENT DES PÉRIODES D'ACTIVITÉS

22. En plus des équipements dans la cour, offrez-vous une gamme élargie d'activités récréatives?

23. Disposez-vous d'un programme pour former et soutenir les jeunes leaders durant les récréations, les périodes du dîner ou du service de garde?

24. Avez-vous un programme de formation et de soutien pour le personnel du service de garde?

25. Durant l'hiver, comment adaptez-vous la cour et le programme d'activités pour les élèves?

26. Est-ce que certaines aires de la cour doivent être bloquées durant l'hiver? Si oui, de quelle manière cela est-il géré?



#### Section 4- CONCLUSION

27. Y a-t-il d'autres projets à venir concernant la cour d'école? Quels sont-ils?

28. Si c'était possible, y a-t-il des aspects que vous referiez autrement concernant soit l'aménagement, l'animation ou l'organisation de la cour d'école?

29. Avez-vous des commentaires supplémentaires en lien avec la planification du projet d'amélioration de la cour d'école? L'aménagement ou l'animation de la cour? L'entretien de la cour?

Grille d'entretien pour les acteurs du réseau de la  
santé et de l'éducation et pour les organismes du quartier

Section 1 – IDENTIFICATION DU RÉPONDANT

Nom du répondant : \_\_\_\_\_

Nom de l'organisation : \_\_\_\_\_

Titre du répondant : \_\_\_\_\_

En poste depuis combien de temps? : \_\_\_\_\_

Secteur géographique, s'il y a lieu : \_\_\_\_\_

Section 2 – PLANIFICATION DE L'AMÉLIORATION DE LA COUR

1. Quel est votre rôle et celle de votre organisation auprès des écoles du primaire?

2. Plus précisément, de quelle manière accompagnez-vous les écoles qui ont un projet précis qui visent les environnements favorables à la santé?

3. En matière de santé des élèves, quels sont les besoins dont les écoles sur votre territoire font part?

4. Quels sont les facteurs qui contribuent à l'amélioration de la santé des enfants dans les écoles de votre secteur?

5. Les écoles doivent souvent aller chercher des partenaires extérieurs pour financer les projets spéciaux en matière de promotion et de prévention de la santé. Qui sont ces partenaires qui s'impliquent dans votre secteur?

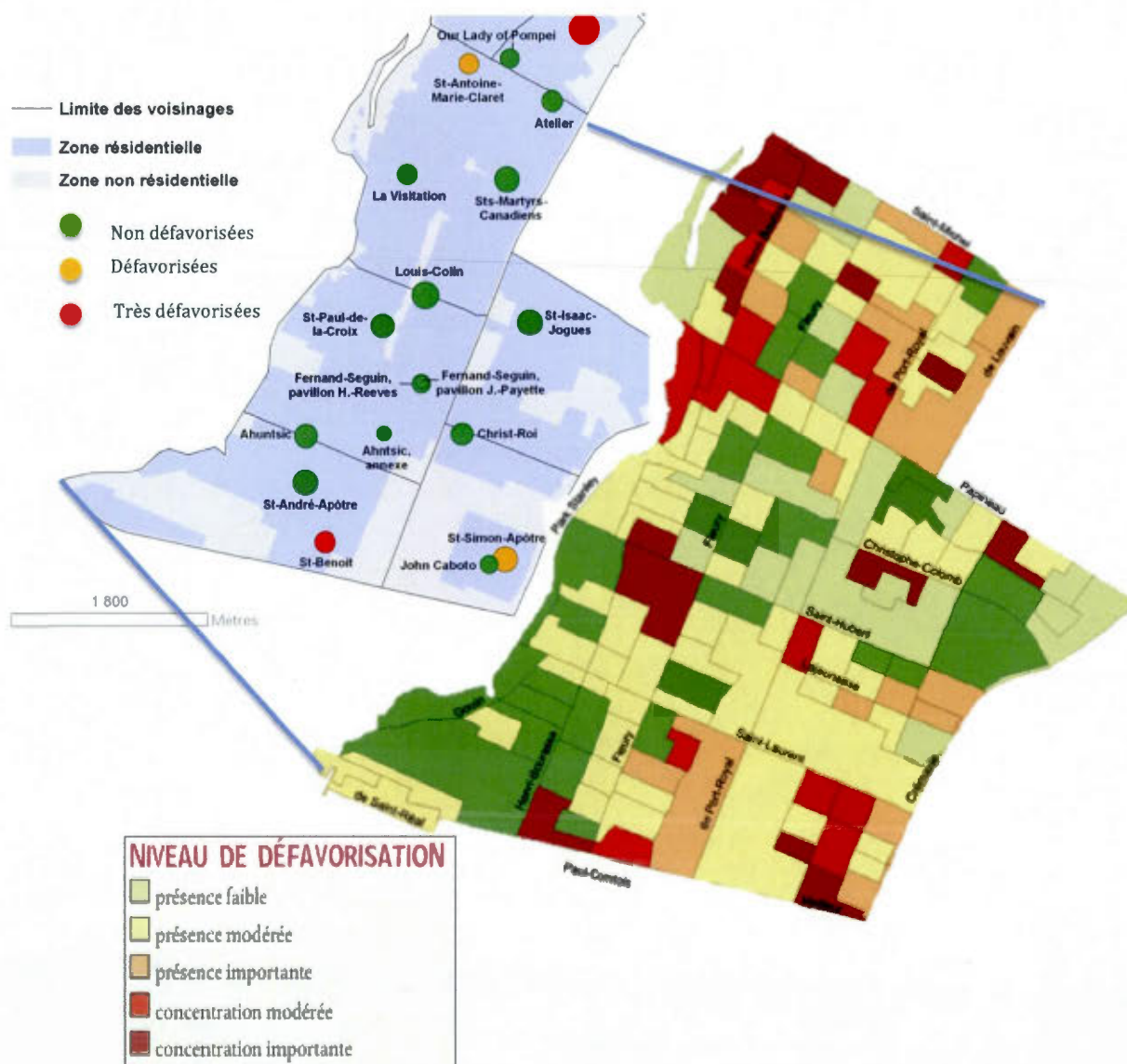
6. Dans le cadre de projets spéciaux, est-ce que les objectifs des partenaires sont complémentaires avec les objectifs des écoles menant un projet visant la santé des enfants?

7. Actuellement, les établissements scolaires sont autonomes dans l'initiation et la structuration des activités de promotion d'activité physique. Selon vous, en quoi cette autonomie est-elle un atout ou un obstacle pour les communautés scolaires?

8. De quelles connaissances et ressources les écoles disposent-elles pour mettre en place des environnements favorables à la santé des élèves?
9. Parmi la multitude de besoins identifiés par les écoles, quelles sont les projets ou les écoles auprès desquels vous allez privilégier votre accompagnement?
10. Les parents semblent jouer un rôle plus important qu'avant dans la vie des écoles. Arrive-t'il que vous collaboriez avec les parents? Quel est le potentiel et les défis de cette collaboration?
11. De votre point de vue, comment voyez-vous la collaboration entre les écoles, les élus scolaires, les commissions scolaires, les professionnels du CSSS et les agents de Kino-Québec?
12. Il arrive que des partenariats entre les établissements scolaires et des organismes du quartier se développent. Quels types de collaboration développent-ils?
13. Parfois, collaborez vous avec les arrondissements pour certains aspects concernant les écoles du primaire? Dans quelles circonstances collaborez-vous?

### ANNEXE 3

#### Défavorisation des familles avec enfants de moins de 18 ans du quartier Ahuntsic



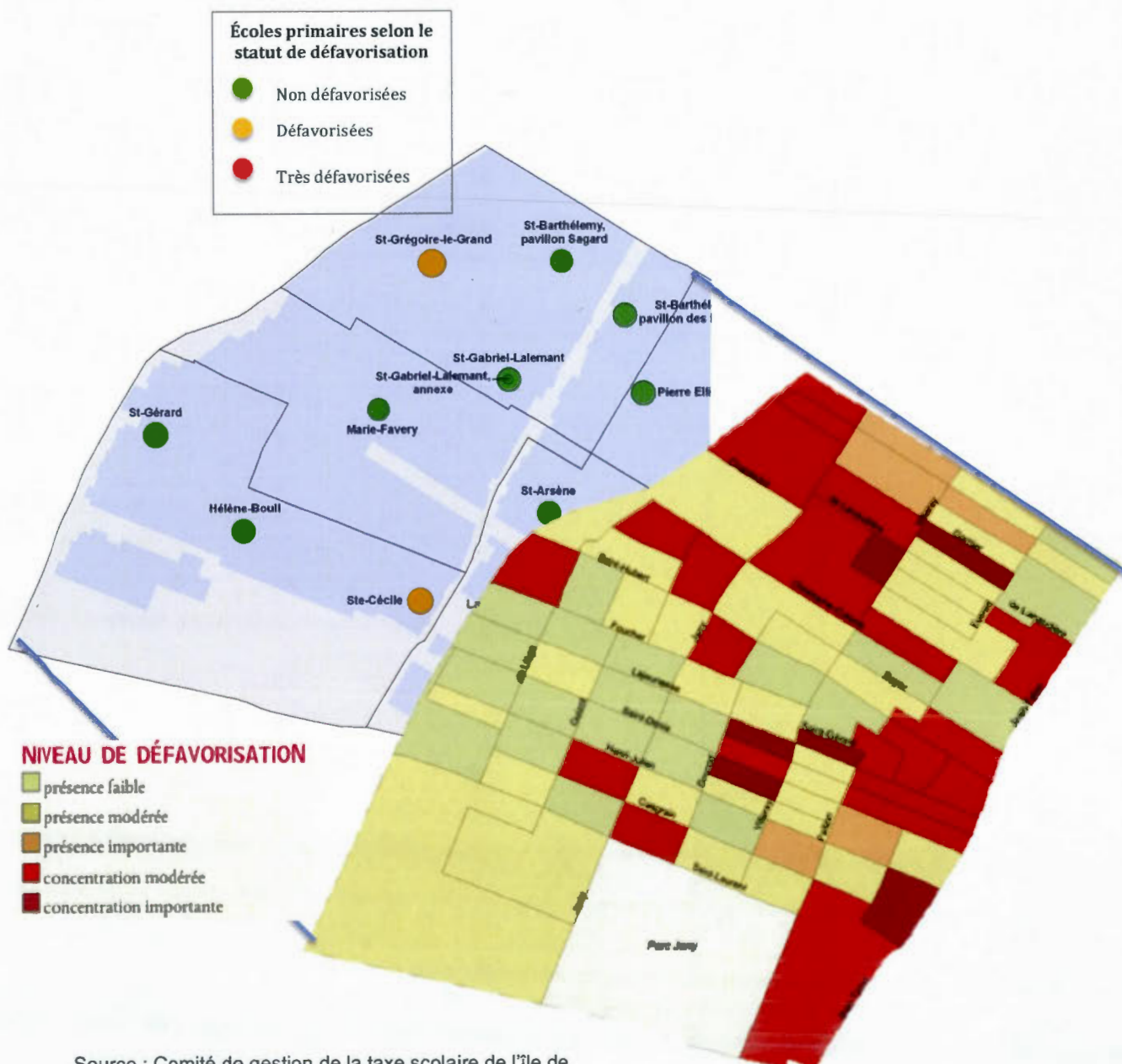
Source : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal 2008 (droite) 2010-2011 (gauche). À partir des données du recensement de 2006.

Fait par Maryam Bazargani, secteur SÉSAM, Direction de santé publique de Montréal, 2011 (gauche).



## ANNEXE 4

### Défavorisation des familles avec enfants de moins de 18 ans du quartier Villeray



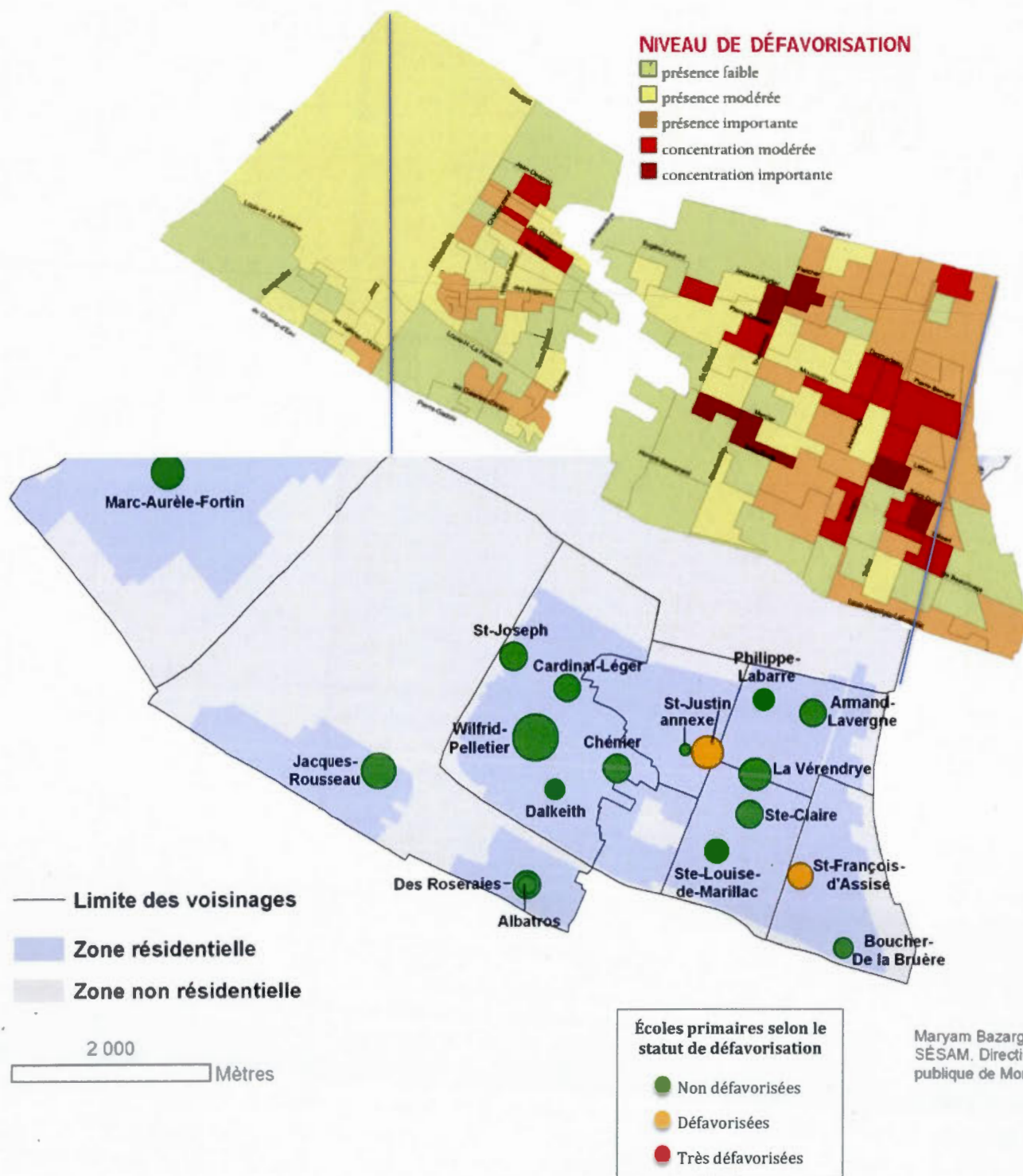
Source : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal 2008 (droite), 2010-2011 (gauche).

À partir des données du recensement de 2006.

Fait par Maryam Bazargani, secteur SÉSAM, Direction de santé publique de Montréal, 2011 (gauche).

## Appendice 5

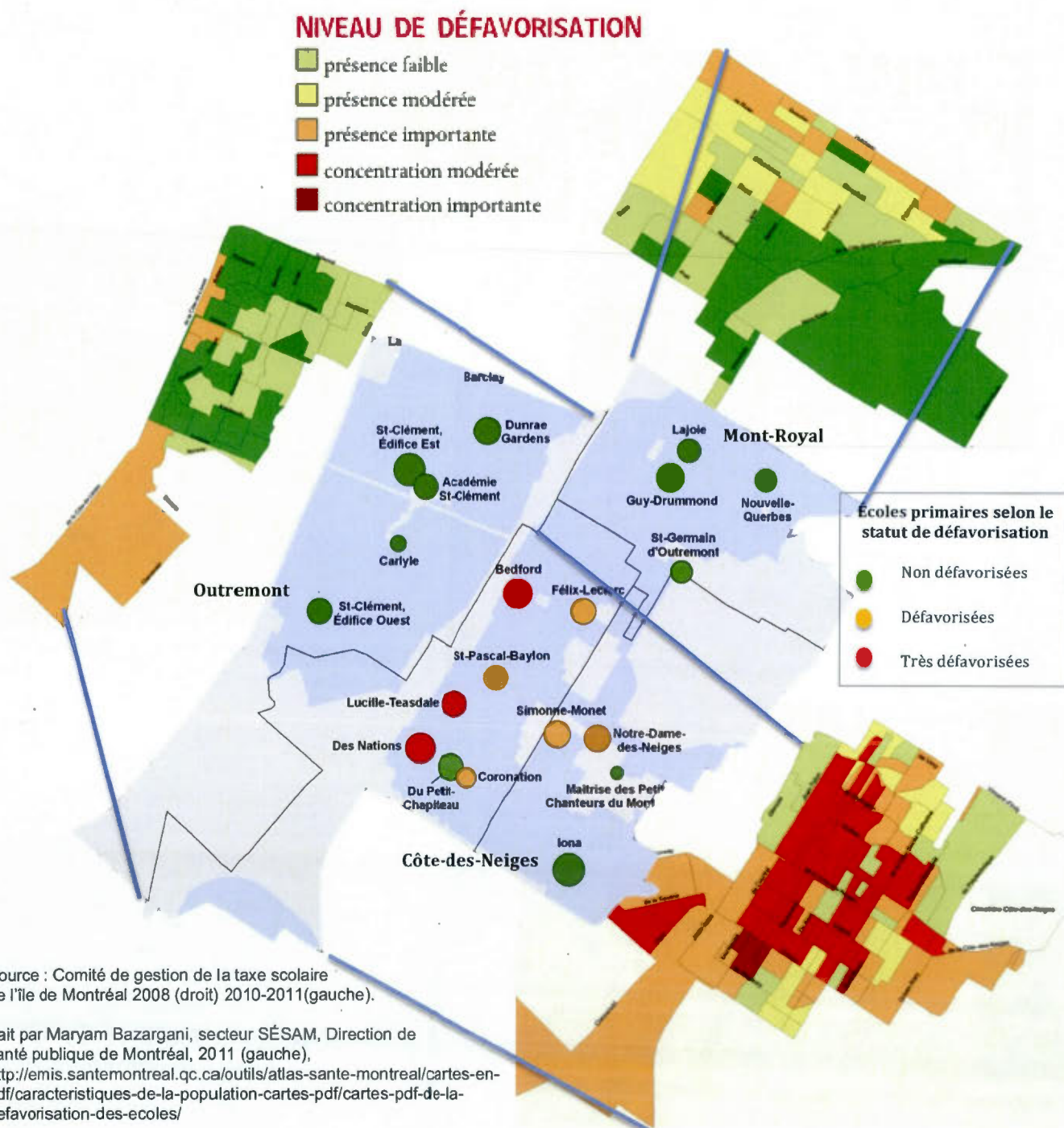
Défavorisation des familles avec enfants de moins de 18 ans  
du quartier Mercier-Est-Anjou



Maryam Bazargani, Secte  
SÉSAM, Direction de santé  
publique de Montréal, 201

## ANNEXE 6

### Défavorisation des familles avec enfants de moins de 18 ans du quartier Côte-des-Neiges





# **Appendice 7** Variables de l'environnement bâti et impact sur l'activité physique des enfants

145

Percentage of students participating in sedentary, moderate and vigorous activity by school environmental variables.

School environment variable	All	Boys			Girls		
		Sedentary %	Moderate %	Vigorous %	Sedentary %	Moderate %	Vigorous %
<b>Loose equipment</b>							
No	48 <sup>***</sup>	31	20 <sup>***</sup>	46 <sup>***</sup>	47	28	24
Yes	40 <sup>***</sup>	27	33	34 <sup>***</sup>	50	31	18
<b>Supervision</b>							
No	49 <sup>***</sup>	29	22 <sup>***</sup>	45 <sup>***</sup>	53	28	18
Yes	42 <sup>***</sup>	28	29 <sup>***</sup>	37 <sup>***</sup>	46 <sup>***</sup>	31	23 <sup>*</sup>
<b>Surface type</b>							
Grass	44	29	27	42	47	30	23
Bitumen	45	26	29	38	53	27	20
<b>Fields</b>							
No improvements	44	25	31	42	46	24	30
With boundary lines/goals	44	32	23	39	47	34	19
<b>Fixed play equipment</b>							
No improvements (bitumen & grass)	47	21	32	43	52	23	25
Fixed equipment present	43	35 <sup>***</sup>	21 <sup>***</sup>	42	44 <sup>***</sup>	36 <sup>***</sup>	20
<b>Bitumen</b>							
No improvements	48 <sup>***</sup>	20	32	43	54	23	23
With boundary lines/goals	38 <sup>***</sup>	34 <sup>***</sup>	28	35	42 <sup>***</sup>	39 <sup>***</sup>	20
	48	25	26	38	62	20	18

<sup>\*</sup>  $p < 0.05$ .

<sup>\*\*</sup>  $p < 0.01$ .

<sup>\*\*\*</sup>  $p < 0.001$ .

Source : Willenberg, Lisa J., Ashbolt, Rosie, Gibbs, Lisa, Macdougall, Colin, Garrard, Jan, Green, Julie et Waters. 2010. « Increasing school playground physical activity: a mixed methods study combining environmental measures and children's perspectives »,



## Bibliographie

- Agence de santé et des services sociaux de Montréal (ASSS) de Montréal. 2010. *En santé pour l'avenir. Un portrait des jeunes montréalais d'âge scolaire*. 2<sup>e</sup> édition. Direction de la santé publique, Surveillance de l'état de santé à Montréal, 48 p.
- Association canadienne de normalisation (CSA). 2003. Aires et équipements de jeux, CAN/CSA-ZG14-03, (juin) 122 p.
- Barcelo, Michel. 1968. « Urbanisme : réalisations et obstacles », dans *Recherches sociographiques*, vol. 9, n° 1-2, pp. 105-109.
- Bassil, Soraya et Allard, Michel. 2006. « Valorisation du patrimoine scolaire bâti par la mise en exposition », dans MEUNIER, Anik (dir.), *Patrimoine scolaire, sa sauvegarde et sa valorisation*. Multimondes, pp. 125-136.
- Bassil, Soraya, Crevier, Yvon et Lachapelle, Jacques. 2005. « Un processus de conservation du patrimoine scolaire bâti », dans *Études d'histoire religieuse*, n° 71, pp. 51-65.
- Bourdin, Alain, Germain, Annick, LEVEBVRE, Pierre. 2005. *La proximité : construction politique et expérience sociale*. Harmattan, 304 p.
- Brodhag, Christian. 2002. « Articuler le jeu des acteurs autrement », dans A.-M. Ducroux (dir.), *Les nouveaux utopistes du développement durable*, Paris : Coéditions Autrement / Comité 21, (Coll. Mutations, n° 216), pp. 48-52.
- Brownson, Ross C., Chiqui, Jamie F., Burgeson, Charlene R., Fisher, Megan C., Ness, Roberta B. 2010. Translating Epidemiology Into Policy to Prevent Childhood Obesity : The Case for Promoting Physical Activity in School Settings. Elsevier, vol. 20, pp. 436-444.
- Brunet, Luc, Brassard, André et De Saedeleer, Sylvie. 2004. « La décentralisation dans le système d'enseignement au Québec : la Loi sur l'instruction publique (loi 180) et ses effets perçus », dans Saint-Pierre, Marjolaine et Brunet, L., *De la décentralisation au partenariat, Administration en milieu scolaire*. Presses de l'Université du Québec, coll. Éducation-recherche, pp. 65-90.
- Cardinal, François. 2010. *Perdus sans la nature : pourquoi les jeunes ne jouent plus dehors et comment y remédier Montréal*. Québec Amérique, 201 p.

- Centre de santé et de services sociaux (CSSS) d'Achunsi et Montréal-Nord. 2010. *Milieu de vie, Répartition des écoles et des élèves du primaire et du secondaire selon l'indice de défavorisation scolaire du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM)*.  
<http://www.csssamn.ca/observatoire-populationnel/conditions-demographiques/population-du-territoire-1991-a-2006/#c4979>.
- Centre de santé et de services sociaux (CSSS) d'Achunsi et Montréal-Nord. 2011. *Liste des écoles primaires et secondaires publiques du territoire du CSSSAM-N selon l'indice global de défavorisation du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM), élèves inscrits, 2007 à 2010*. [www.csssamn.ca/observatoire-populationnel/menages-et-milieus-de-vie/milieus-de-vie/#c4984](http://www.csssamn.ca/observatoire-populationnel/menages-et-milieus-de-vie/milieus-de-vie/#c4984)
- Choay, Françoise. 2006. *Pour une Anthropologie de l'espace*. SEUIL, Paris, 415 p.
- Christenson, Sandra L. et Sheridan, Susan M. 2001. *Schools and Families. Creating Essential Connections for Learning*. The Guilford Press, New York, London, 246 p.
- Cloutier, Marie-Soleil et Torres, Juan. 2010. « L'enfant et la ville : notes introductives », dans *Enfances, Familles, Générations*. N° 12, pp. i-xv. Consulté le 1er septembre 2011 : [www.erudit.org/revue/efg/2010/v/n12/044389ar.html](http://www.erudit.org/revue/efg/2010/v/n12/044389ar.html)
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM). 2008. *Guide d'accompagnement de la carte de la défavorisation des familles avec enfants de moins de 18 ans de l'île de Montréal*. 81 p.
- Commission scolaire de Montréal. 2007. *La vision de l'école communautaire de la Commission scolaire de Montréal*. 20 p.
- Commission scolaire de Montréal. 2011. *Guide à la réalisation : revitalisation des cours d'école*. Services corporatifs en collaboration avec la Direction générale, le Service des ressources financières et le Service des ressources matérielles.
- Conférence régionale des élus de Laval. 2011. *Court métrage : Présentation programme AVEC* (26 octobre): [www.youtube.com/watch?v=ZXphNozPZJA](http://www.youtube.com/watch?v=ZXphNozPZJA)
- Corburn, Jason. 2007. « Reconnecting with our Roots : American Urban Planning and Public Health in the twenty-first Century », dans *Urban Affairs Review*. Sage Publication, vol. 42, n° 5 pp. 688-713.  
<http://uar.sagepub.com/cgi/content/abstract/42/5/688>
- Corriveau, Lise et Brunet, Luc. 1993. « Climat organisationnel et efficacité de sept polyvalentes au Québec en milieu métropolitain », dans *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 19, n° 3, pp. 483-499.

- Davidoff, Paul. 1965. « Advocacy planning », dans *Journal of the American Institute of Planners*. Vol. 31, n° 4, pp. 331-338.
- Desrosiers, Hélène et Eid, Hadi, Institut de la statistique du Québec. 2007. « La pratique d'activités physiques et sportives en dehors des heures de classe chez les enfants de 6 ans », dans *Portraits et trajectoires*. Série étude longitudinale du développement des enfants du Québec (octobre), 2 p.
- DiMaggio, Paul J., et Powell, Walter W. 1983. « The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields », dans *American Sociological Review*. Vol. 48 (Avril), pp. 147-160.
- Dionne, France, Lavoie, Michel, Morency, Sylvie et Paradis, France. 2009. *Perceptions du milieu scolaire concernant l'animation et l'aménagement des cours d'école au primaire dans la région de la Capitale-Nationale*. Direction régionale de santé publique de la Capitale-Nationale, Agence de la santé et des services sociaux de la Capitale-Nationale, 147 p.
- Direction de santé publique (DSP) de Montréal. 2002. *La santé urbaine, une condition nécessaire à l'essor de Montréal. Rapport annuel 2002 sur la santé de la population*. Montréal : DSP, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 146 p.
- Direction de la santé publique et Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (DSP et ASSS de Montréal). 2011a. *Regard sur la défavorisation à Montréal, Série II, CSSS d'Ahuntsic et Montréal-Nord*. 20 p.
- Direction de la santé publique et Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (DSP et ASSS de Montréal). 2011b. *Regard sur la défavorisation à Montréal, Série II, CSSS du Cœur-de-l'Île*. 20 p.
- Direction de la santé publique et Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (DSP et ASSS de Montréal). 2011c. *Regard sur la défavorisation à Montréal, Série II, CSSS de la Montagne*. 20 p.
- Direction de la santé publique et Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (DSP et ASSS de Montréal). 2011d. *Regard sur la défavorisation à Montréal, Série II, CSSS de la Longue-Pointe*. 20 p.
- Direction de la santé publique (DSP). 2002. *La santé urbaine, une condition nécessaire à l'essor de Montréal. Rapport annuel 2002 sur la santé de la population*. Montréal : DSP, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 92 p.
- Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (DASSC). 2002. *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Ministère de l'éducation, 61 p.



- Ducharme, Élise et Lesemann, Frédéric. 2011. « Les fondations et la « nouvelle philanthropie » : un changement de paradigmes scientifiques et politiques », dans *Lien social et Politiques*. N° 65 (printemps), pp. 203-224.
- Edwards, Bob and McCarthy, John D. 2004. « Resources and Social Movement Mobilization », dans *The Blackwell Companion to Social Movements*. pp. 116-152.
- Ford, Larry R. 1999. « Lynch Revisited: New Urbanism and Theories of Good City Form », dans *Cities*. Vol. 16, n° 4, pp. 247-257.
- Fortier, David. 2005. *Guide des aires et des appareils de jeu* (incluant une grille d'inspection basée sur la norme canadienne CAN/CSAZ614-03). Institut national de santé publique du Québec, Direction du développement des individus et des communautés, Unité de la sécurité et de la prévention des traumatismes, 78 p.
- Gervais, Lisa-Marie. 2011. « Trajets à hauts risques vers l'école ! À Montréal seulement, 3771 enfants ont été victimes d'accidents en moins de 10 ans », dans *Le Devoir* (5 mars).
- Giddens, Anthony. 1994. *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan, 192 p.
- Giguère, Mélissa et Institut national de santé publique (INSPQ). 2009. *Revue de littérature : Mesures de lutte aux îlots de chaleur urbains*. Direction des risques biologiques, environnementaux et occupationnels. 95 p.
- Global Advocacy Council of Physical Activity (GAPA) et International Society for Physical Activity and Health. 2010. *La Charte de Toronto pour l'activité physique : un appel mondial à l'action*. 3e Conférence internationale sur l'activité physique et la santé publique, Toronto, Canada, 6 p. Consulté le 27 juin 2011 : [www.globalpa.org.uk/](http://www.globalpa.org.uk/)
- Gouvernement du Québec. 2003. *Le conseil d'établissement : formation de basé. Décroche tes rêves*. Power point. Consulté le 15 juillet 2011 : [www.mels.gouv.qc.ca/Conseils/ce/formation/pdf/for\\_base2003.pps](http://www.mels.gouv.qc.ca/Conseils/ce/formation/pdf/for_base2003.pps)
- \_\_\_\_\_. 2011. *Loi sur l'instruction publique*. Mise à jour en juin 2011.



- Guay, Louis. 2005. « Controverses sociotechniques, participation et décisions publiques », dans Guay, Louis, Pierre Hamel, Dominique Masson et Jean-Guy Vaillancourt (dirs), *Mouvements sociaux et changements institutionnels : aspects comparatifs*. Presses de l'Université du Québec, pp. 375-418.
- Hamel, Pierre. 2005. « La métropole contemporaine et ses controverses », dans *Cahiers de géographie du Québec*. Vol. 49, n° 138, pp. 393-408.
- Hamel, Pierre et Jouve, Bernard. 2006. *Un modèle québécois? : gouvernance et participation dans la gestion publique*. Presses de l'Université de Montréal, 142 p.
- Institut national de la santé publique du Québec (INSPQ). 2011. *Topo : Les synthèses de l'équipe nutrition, activité physique et poids (NAPP)*. n° 1 (Juillet), pp. 1-9 Consulté le 16 septembre 2011 : [www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1230\\_EnvironBatiActivitePhysiqueJeunes.pdf](http://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1230_EnvironBatiActivitePhysiqueJeunes.pdf)
- Jago, Russell et Baranowski, Tom. 2004. « Non-curricular approaches for increasing physical activity in youth : a review », dans *American Journal of Preventive Medicine*. Vol. 39, pp. 157-163.
- Joerin, Florent, Pelletier, M. Trudelle, Catherine et Villeneuve, Paul. 2005. « Analyse spatiale des conflits urbains : Enjeux et contextes dans la région de Québec » in Gilles Sénécal (Dir.). Numéro spécial : *Conflits, Proximité, Coopération*. Vol. 49, n° 138 (décembre), pp. 319-342.
- Kino-Québec. 2000a. *L'activité physique, déterminant de la santé des jeunes*. Avis. Kino-Québec, 24 p.
- Kino-Québec. 2000b. *Mieux vivre ensemble dans la cour d'école. Résumé des idées soumises au concours des idées à partager*. 39 p.
- Kino-Québec et Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2009. *Ma cour: un monde de plaisir. École primaire!* 79 p.
- Klein, Juan-Luis. 2012. « Le leadership partagé : une condition pour le développement local », dans *L'état du Québec 2012*. Boréal, pp. 84- 91.
- Laberge, Benoît, Boudreault, Diane, Dumont, Édith et autres. 1999. *Mieux vivre ensemble dans la cour d'école*. Montmagny, Direction de la santé publique, de la planification et de l'évaluation, Régie régionale de la santé et des services sociaux de la Chaudière-Appalaches, 60 p.

- Leatherdale, Scott T., Manske, Steve, Faulkner, Guy, Arbour, Kelly et Bredin, Chad. 2010. « A multi-level examination of school programs, policies and resources associated with physical activity among elementary school youth in the PLAY-ON study », dans *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. Vol. 7, n° 6, 13 p.  
<http://www.ijbnpa.org/content/7/1/6>
- Lemay, Diane et Kino-Québec. 2000. *Plan d'action 2000-2005 en matière de lutte à la sédentarité et de promotion de l'activité physique*, Brunet, Andrée (col). Québec, Secrétariat au loisir et au sport, ministère de la Santé et des Services sociaux, 35 p.
- Lemay, Diane. 2006. « La cour décolle », dans *Vie pédagogique*, n° 138 (février-mars), p. 47-49.  
[www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/138/vp138\\_47-49.pdf](http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/138/vp138_47-49.pdf)
- Lemieux, Mélanie et Thibault, Guy. 2011. *Avis du Comité scientifique de Kino-Québec : L'activité physique, le sport et les jeunes*, dans Adel, Kathryn, Annabelle Dumais, Jacinthe Hovington, Simon Leclerc et Mathilde St-Louis-Deschênes (coll.). Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Lopes, Inês. 2012. « Éducation physique et à la santé : approches novatrices de collaborations interprofessionnelles et communautaires dans une société en changement », dans *Vie pédagogique*. Dossier Pratiques et organisations probantes en orthopédagogie et en adaptation scolaire. N° 160 (février), pp. 143-147.
- Lynch, Kevin. 1981. *A theory of good city form*. Cambridge, MIT Press, 514 p.
- Malo, Marie-Claire. 2003. « La variété des configurations de gouverne et de gestion : le cas des organisations du tiers secteur », dans *Cahiers du CRISES*. Coll. Études théoriques, n° 0311 (novembre), 23 p.
- Mänty, Jorma et Pressman, Norman (dir.). 1988. *Cities Designed for Winter*. Building Book, 384 p.
- Marin, C., et L. Arcand. 2005. *École en santé : Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires. Pour la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 64 p.
- Marsan, Jean-Claude et Tanguay, Caroline. 2004. « L'école, un ponctuant du paysage montréalais », dans *Continuité*. N° 102, pp. 27-29.
- Marton, Bertille et Marcoux, Carole. 2012. *Plan vert : État de la situation pour l'année scolaire 2011-2012*. Conseil des commissaires de la Commission scolaire de Montréal, 15 p.

- McCarthy, Deborah. 2004. « Environmental Justice and Grantmaking : Elites and Activists Collaborate to Transform Philanthropy », dans *Sociological Inquiry*. Vol. 74, n°. 2. pp. 250-270.
- Mckenzie, Thomas L., Marshall, Simon J., Sallis, James F., Conway, Terry L. 2000. « Leisure-Time Physical Activity in School Environments : An Observational Study Using SOPLAY », dans *American Journal of Preventive Medicine*. Vol. 30, pp. 70-77. <http://www.idealibrary.com>
- Mercier, Samuel. 2001. « L'apport de la théorie des parties prenantes au management stratégiques : une synthèse de la littérature », dans *10<sup>e</sup> Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique*. Faculté des Sciences de l'administration, Université Laval, juin, 26 p.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS). 2008. *Programme national de santé publique 2003-2012*, mise à jour 2008. Direction générale de santé publique. 103 p. Consulté le 8 avril 2011 : <http://msssa4.msss.gouv.qc.ca/fr/document/publication.nsf/0/f83b3d7956d513758525743c0068adff?OpenDocument>
- Ministère de la santé et des services sociaux (MSSS). 2006. *Investir pour l'avenir. Plan d'action gouvernemental de promotion des saines habitudes de vie et de prévention des problèmes reliés au poids, 2006-2012*. Gouvernement du Québec, 49 p.
- \_\_\_\_\_ et Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport (MSSS et MELS). 2003. *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes. Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*, Gouvernement du Québec, 34 p.
- Ministère de l'Éducation. 1994. *Sécurité dans les activités physiques en milieu scolaire*. Gouvernement du Québec. 106 p.
- Ministère de l'Éducation, Fédération des commissions scolaires du Québec et Aon Parizeau. 1995. *Un monde plein de ressources : Acquisition, installation et entretien de l'équipement sportif des commissions scolaires*, Gouvernement du Québec, [Document 6489].
- Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2007. *Pour un virage santé à l'école. Politique-cadre pour une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. [www.mels.gouv.qc.ca/sections/virageSante/index.asp?page=oeuvre](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/virageSante/index.asp?page=oeuvre)
- \_\_\_\_\_. 2008. « Fiche thématique 5 : Aménagement et animation de la cour d'école au primaire », dans *Politique-cadre pour une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif*. 4 p. [www.mels.gouv.qc.ca/sections/virageSante/index.asp?page=fiche5](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/virageSante/index.asp?page=fiche5)



- \_\_\_\_\_. 2011. *Le financement de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire québécois*. Direction générale du financement et de l'équipement, Année scolaire 2009-2010, 36 p.
- Mintzberg, Henri. 2008. « Leadership et communityship », dans *Gestion*. Vol. 33, n° 3, pp. 16-17.
- Moore, Lynn L. et al. 2003. « Does early physical activity predict body fat change throughout childhood? », dans *American Health Foundation and Elsevier Science*. Vol. 37, pp. 10-17.
- Moquin, Raymond. 2006. Invitation à l'inauguration de la cour de l'école Boucher-de-la-Bruère, Communiqué de presse (27 novembre), 3 p. Consulté 20 février 2011 : [www.aqpere.qc.ca/bulletin/.../Boucher-bruere-2006-11-27.pdf](http://www.aqpere.qc.ca/bulletin/.../Boucher-bruere-2006-11-27.pdf)
- Morin, Richard. 1988. « Déclin, réaménagement et réanimation d'un quartier ancien de Montréal, dans *Revue d'histoire urbaine*. Vol. 17, n° 1 (juin.), pp. 29-39.
- Moser, Gabriel. 2003. « Introduction. Questionner, analyser et améliorer les relations à l'environnement », dans Moser, Gabriel et Karine Weiss (dirs), *Espaces de vie. Aspects de la relation homme-environnement*. Armand Collin, pp. 11-42.
- Ouellet, Michel. 2006. « Le smart growth et le nouvel urbanisme : Synthèse de la littérature récente et regard sur la situation canadienne », dans *Cahiers de géographie du Québec*. Vol 50, n° 140 (septembre), pp. 175-193.
- Ouellet, Michel et Stan, Simona. 1999. « Chapitre 4: Milieu scolaire et caractéristiques des jeunes à l'école », dans Nolin, Bertrand, Kino-Québec, Institut de la statistique du Québec, Institut national de santé publique du Québec, *Enquête québécoise sur l'activité et la santé, 1998*. Publications du Québec, 137 p.
- Paquin, Sophie. 2009. *Le zonage minicipal : un outil contribuant à créer un environnement bâti favorable aux saines habitudes alimentaires*. Institut national de la santé publique du Québec, 56 p.
- Pelletier, Guy. 2004. « La décentralisation du système scolaire québécois : une variation sur un thème majeur », dans Saint-Pierre, Marjolaine et Brunet, L., *De la décentralisation au partenariat, Administration en milieu scolaire*. Presses de l'Université du Québec, coll. Éducation-recherche, pp. 151-169



- Philippot, Véronique. 2009. « Des actions en faveur de la nature dans les cours d'école : un levier pertinent pour mieux vivre ensemble dans une démarche d'établissement "vers un développement durable" », dans *Éducation et francophonie*. Vol. 37, n° 2, pp. 79-97. Consulté le 8 février 2011 : <http://id.erudit.org/iderudit/038817ar>
- Plante, Jean. 2004. « La dynamique de la centra-décentralisation du système éducatif québécois », dans Saint-Pierre, Marjolaine et Brunet, L., *De la décentralisation au partenariat, Administration en milieu scolaire*. Presses de l'Université du Québec, coll. Éducation-recherche, pp. 7-41.
- Porter, Isabelle. 2012. « Densifier les écoles secondaires. Une chercheuse propose d'utiliser l'espace extérieur des écoles pour en faire des jardins, des parcs et des habitations », dans *Le Devoir*. Actualité (Samedi 21 avril), p. A11.
- Poupart, Jean. 1997. « L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques », dans Poupart, Jean et al., *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville, Gaëtan Morin, pp. 189-237.
- Proulx, Steve. 2010. « La cour d'école », dans *Voir* (7 juillet), <http://voir.ca/chroniques/angle-mort/2010/07/07/la-cour-decole/>
- Ratiu, Eugénia. 2003. « Chapitre 2. L'évaluation de l'environnement », dans Moser, Gabriel et Karine Weiss (dirs), *Espaces de vie. Aspects de la relation homme-environnement*. Armand Collin, pp. 85-112.
- Reyburn, Stephan. 2010. « L'urbanisme favorable à la santé : une revue des connaissances actuelles sur l'obésité et l'environnement bâti », dans *Environnement urbain*. Vol 4, 26 p.
- Ridgers, Nicola D., Stratton, Gareth et Twisk, Jos W.R. 2007a. « Children's physical activity levels during school recess : a quasi-experimental intervention study », dans *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. Vol. 4, n° 19, pp. 1-9 Consulté le 29 août 2011 : <http://www.ijbnpa.org/content/4/1/19>
- Ridgers, Nicola .D., Stratton, Gareth, Fairclough, Stuart et Twisk, Jos W.R. 2007b. « Long-term effects of a playground markings and physical structures on children's recess physical activity levels », dans *American Journal of Preventive Medicine*. Vol. 44, pp. 393-397.
- Rivard, Marie-Claude, Deslandes, Rollande et Collet, Marie. 2010. « L'Approche école en santé au primaire : points de vue des parents », dans *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 36, n° 3, pp. 761-785. <http://id.erudit.org/iderudit/1006255ar>

- Robitaille, Yvonne, Bourbeau, Robert, Goulet, Claude et Pless, Barry I. 2002. « Blessures, exposition au risque et mesures de protection », dans *Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois, 1999*. Institut de la statistique du Québec, (chapitre 18) pp. 411-430.
- Roy, Simon N. 2004. « L'étude de cas », dans Gauthier, Benoît (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*. 4<sup>e</sup> éd., Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, pp. 158-183.
- Saint-Pierre, Marjolaine. 2004. « La décentralisation scolaire en action : le processus de prise de décision en partenariat », dans Saint-Pierre, Marjolaine et Brunet, L., *De la décentralisation au partenariat, Administration en milieu scolaire*. Presses de l'Université du Québec, coll. Éducation-recherche, pp. 121-147.
- Sallis, James F. 2009. « Measuring Physical Activity Environments. A Brief History », dans *American Journal of Preventive Medicine*. Elsevier, vol. 36, n° 4 pp. S86-S92.
- Sallis, James F., Conway, Terry L., Prochaska, Judith J., McKenzie, Thomas L., Marshall, Simon J., Brown, Marianne. 2001, « The association of school environments with youth physical activity », dans *American Journal of Public Health*. Vol. 91, n° 4, pp. 618-620.
- Salmon, Jo, Booth, Michael L., Phongsavan, Philayrath, Murphy, Niamh et Timperio, Anna. 2007. « Promoting Physical Activity Participation among Children and Adolescents », dans *Epidemiologic Review*. Vol. 29, pp. 144-159.
- Savoie-Zajc, Lorraine. 2003. « L'entrevue semi-dirigée », dans Gauthier, Benoît (dir.), *Recherche sociale*. Presses de l'Université du Québec, pp. 293-316.
- Savoie-Zajc, Lorraine. 2004. « Les stratégies de pilotage du changement au sein d'une école déconcentrée : de la position de témoin à celle d'acteur », dans Saint-Pierre, Marjolaine et Brunet, L., *De la décentralisation au partenariat, Administration en milieu scolaire*. Presses de l'Université du Québec, coll. Éducation-recherche, pp. 173-194.
- Sénécal, Gilles. 2005. « Conflits de proximité et coopération », dans Sénécal, Gilles (dir.), *Cahiers de géographie du Québec*. Vol 49, n° 138, p. 277-285. [http://www.cgq.ulaval.ca/textes/vol\\_49/no138/Note\\_Liminaire.pdf](http://www.cgq.ulaval.ca/textes/vol_49/no138/Note_Liminaire.pdf)
- Sénécal, Gilles, Hamel, Pierre. J. et Vachon, Nathalie. 2005. « Forme urbaine et qualité de vie: Comment mesurer la qualité des environnements naturels et construits? Un test pour la région métropolitaine de Montréal », dans *Cahiers de Géographie du Québec*. Vol. 49, n° 136, pp. 19-43.

- Stefulesco, Caroline. 1993. *L'urbanisme végétal*. Paris Institut pour le développement forestier. 323 p.
- Stratton, Gareth et Mullan, Elaine. 2005. « The effect of multicolor playground markings on children's physical activity level during recess », dans *American Journal of Preventive Medicine*. Vol. 41, pp. 828-833.
- Taylor, Rachael W., Farmer, Victoria L., Cameron, Sonya, L., Meredith-Jones, Kim, Williams, Sheila M., Mann, Jim I. 2011. « School playgrounds and physical activity policies as predictors of school and home time activity », dans *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. Vol. 8, n° 38, 29 p.
- Trudeau, François et Shephard, Roy J. 2005. « Contribution of School Programmes to Physical Activity Levels and Attitudes in Children and Adults », dans *American Journal of Sports and Medicine*. Vol 35, n° 2, pp. 89-105.
- Turcotte, Louis, Bastien, Robert, Clavier, Carole et Couturier, Yves. 2011. « Ce que nous apprend le travail des agents pivots sur les approches intégrées : analyse exploratoire du cas de l'approche école en santé », dans *Service social*. Vol. 57, n° 2, p. 55-73.
- United Nation Environment programme (UNEP). 2011. Déclaration de Bandung. La voix des enfants et des jeunes pour Rio + 20. (octobre), 6 p.
- Veitch, Jenny, BAGLEY, Sarah, Ball, Kylie et Salmon, Jo. 2006. « Where do children usually play? A qualitative study of parents' perceptions of influences on children's active free-play », dans *Health & Place*. Vol. 12, pp. 383-393. [www.elsevier.com/locate/healthplace](http://www.elsevier.com/locate/healthplace)
- Verstraete, Stefanie J.M., Cardon, Greet M., De Clercq, Dirk L.R. et De Bourdeaudhuij. 2006. « Increasing children's physical activity levels during recess periods in elementary schools : the effects of providing game equipment », dans *European Journal of Public Health*. Vol. 16, n° 4, pp. 415-419.
- Weiss, Karine. 2003. « Les sites comportementaux », dans Moser, Gabriel et Karine Weiss (dirs), *Espaces de vie. Aspects de la relation homme-environnement*. Armand Collin, pp. 247-256.
- Willenberg, Lisa J., Ashbolt, Rosie, Gibbs, Lisa, Macdougall, Colin, Garrard, Jan, Green, Julie et Waters. 2010. « Increasing school playground physical activity : a mixed methods study combining environmental measures and children's perspectives », dans *Journal of Science and Medicine in Sport*. Vol. 12, pp. 210-216.

## Sites internet

- Centre de santé et de services sociaux (CSSS) de la Pointe-de-l'Île. *Soins et services aux enfant, aux parents et aux familles*. Consulté le 11 septembre 2012 : <http://www.cssspointe.ca/soins-et-services/services-aux-enfants-aux-parents-et-aux-familles/ecoles-et-milieus-en-sante/>
- De Courcy, Diane et Commission scolaire de Montréal (CSDM). 2010. *Discours et rapports, Bilan du Plan vert*, (21 avril). Consulté le 20 juin 2012 : [www.csdm.qc.ca/SallePresse/DiscoursRapports/BilanPlanVert.aspx](http://www.csdm.qc.ca/SallePresse/DiscoursRapports/BilanPlanVert.aspx)
- Evergreen. 2002. *School Ground Greening : A policy and planning guidebook*. Site internet consulté le 5 septembre 2012 : [www.evergreen.ca/fr/ressources/ecoles/recherche-politique.sn](http://www.evergreen.ca/fr/ressources/ecoles/recherche-politique.sn)
- Fondation Lucie et André Chagnon. 2012. *Québec en Forme pour la promotion des saines habitudes de vie*. Consulté le 5 septembre 2012 : [www.fondationchagnon.org/fr/que-faisons-nous/mobiliser-communautés/quebec-en-forme.aspx](http://www.fondationchagnon.org/fr/que-faisons-nous/mobiliser-communautés/quebec-en-forme.aspx)
- Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). *Le Plan d'action 2006-2012 sur les changements climatiques (PACC) du gouvernement du Québec*. Consulté le 5 septembre 2012 : <http://www.inspq.qc.ca/dossiers/pacc/default.asp?Axe=55&Dom=50>
- Loi sur l'instruction publique (LIP). 1990. *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire*. Consulté le 20 octobre 2011 : [www.mels.gouv.qc.ca/legislat/Regime\\_ped/.../decret73\\_90.doc](http://www.mels.gouv.qc.ca/legislat/Regime_ped/.../decret73_90.doc)
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). *Grandir en ville*. Consulté le 15 septembre 2011 : [www.unesco.org/most/quic/quicaboutframes.htm](http://www.unesco.org/most/quic/quicaboutframes.htm)
- Organisation mondiale de la santé (OMS), Santé et Bien-être social Canada et Association canadienne de santé publique (ACSP). 1986. *Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé*. 5 p. Consulté le 14 juillet 2011 : <http://www.phac-aspc.gc.ca/ph-sp/docs/charter-charte/index-fra.php>
- Réseau québécois de ville et villages en santé (RQVVS). *Projets des membres*. Consulté le 3 septembre 2012. [www.rqvvs.qc.ca/fr/membres-et-projets/projet/plantation-d-une-mini-erabliere-sur-les-terrains-de-l-ecole-lionel-groulx](http://www.rqvvs.qc.ca/fr/membres-et-projets/projet/plantation-d-une-mini-erabliere-sur-les-terrains-de-l-ecole-lionel-groulx)
- Société de verdissement du Montréal métropolitain (SOVERDI). *Projets réalisés : cours d'école*. Consulté en juin 2012 : [www.soverdi.org](http://www.soverdi.org)
- Voix pop. 6 juillet 2012. *Début des travaux au parc-école Charles-Lemoyne*. Consulté le 5 septembre 2012 : [http://www.lavoixpop.com/media/photos/unis/2012/07/06/photo\\_2118717\\_resize.jpg](http://www.lavoixpop.com/media/photos/unis/2012/07/06/photo_2118717_resize.jpg)